مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ - ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/١٩٩١م).



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (٢)

١٤١١هـ (١٩٩١م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- بحث مختصر

٤- المنبر (منتدى): - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . إلخ.

٥ - المراجع: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١- سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (٢)

١٤١١هـ

(١٩٩١م)



عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٤٢١ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

النوادي التعليمية الزراعية كنشاط تعليمي لا صفِّي للشباب الريفي بالمملكة العربية السعودية

محمد الصالح الشنيفي

أستاذ التعليم الإرشادي الزراعي المشارك، قسم الاقتصاد الزراعي والمجتمع الريفي، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تمر المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بمرحلة من أهم مراحل التطور والتقدم في مختلف مناشط الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والنظام التربوي الزراعي لا بدَّ وأن يساير هذا التعليم سواء في تطوير مستوياته وأهدافه أم مناهجه وطرقه وتقنياته التعليمية وفي أساليب تقويم نواتجه التعليمية وإمكاناته المادية والبشرية. لذلك استهدف هذا البحث استطلاع آراء الطلاب والمسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية كنشاط تعليمي لا صفِّي للشباب في القرى والأرياف في المملكة العربية السعودية.

وقد تمَّ تصميم استمارة استبانة للحصول على المعلومات من المبحوثين من إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه، وإدارة الرياضة للمجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وإدارتي التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وطلاب من كلية الزراعة ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض، كما أخذ نادي الدرعية كممثل للنوادي الريفية الرياضية، وعيِّنة من الزراع من الدرعية كممثلة للقرى. وقد بلغ عدد أفراد العيِّنة ٢٣٣ شخصًا.

وقد أوضحت الدراسة أن ٩٧٪ من أفراد الدراسة يفضلون تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية ورأى ٧٢٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة لأقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية المنتشرة في مختلف مدن المملكة والتابعة لوزارة الزراعة والمياه. كما أوضحت الدراسة أن ٨٧٪ من أفراد الدراسة يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى

اتجاهات إيجابية، ورأى ٩١٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تشجع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة. كما رأى ٨٢٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على ربط الجوانب التعليمية بالمدارس بالجوانب التطبيقية ورأى ٩٣٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تساعد في إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة. ورأى ٩٤٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تطوير الثقافة الزراعية للشباب وزيادة ثقتهم واعتزازهم بالأعمال الزراعية.

إن النوادي التعليمية الزراعية أسلوب تعليمي حديث يساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه.

للقطاع الزراعي مكانته الخاصة، إذ إنه يلعب دورًا مهمًا في اقتصاد الدول المختلفة، وذلك لارتباطه الوثيق بحياة الإنسان وإمداده بالطاقة اللازمة التي تؤثر بدورها على النشاطات اليومية والانطلاق للعمل في باقي قطاعات الحياة، كما أنه لم يعد خافيًا على أحد أن الغذاء وتوفيره أصبح وسيلة من وسائل الضغط السياسي من الدول المنتجة على الدول الأخرى التي يقل إنتاجها عن حد استهلاك شعوبها، كما تعتمد القطاعات الأخرى على قطاع الزراعة ومنتجاته، لإمدادها بالمواد الخام اللازمة لتشغيلها.

وتعرف الزراعة بأنها علم وفن وصناعة إنتاج المحاصيل النباتية والحيوانية النافعة للإنسان، وتعريف الزراعة بأنها علم يعتبر تعريفًا حديثًا نسبيًا نظرًا لأنه كان ينظر إلى الزراعة قديمًا على أنها مجرد عملية بذر البذور في التربة ثم تركها لتنمو تحت الظروف الطبيعية حتى يحين موعد حصادها فتحصد. كما كان ينظر إلى العمليات الزراعية على أنها عبارة عن عادات قديمة وخبرات متوارثة جيلاً عن جيل.

والزراعة فضلاً عن أنها علم، فهي أيضًا مهنة أو فن، وعلم الزراعة يمكن دراسته في الكتب والمراجع، أما فن الزراعة فإنه لا يمكن أن يكتسب عن طريق الدراسة في الكتب وحدها، فالدقة في إجراء العمليات الزراعية المختلفة وتوقيتها تحتاج إلى كثير من المران حتى يصبح الفرد خبيرًا في أدائها، ولذلك كان الحقل وليس الفصل هو خير مكان للتدريب على حرفة الزراعة لأن الزراعة كمهنة تشمل الكثير من الأمور المعقدة التي لا يمكن جمعها كلها في كتاب وتدريسها دفعة واحدة، وإنما يمكن اكتسابها بالمران الكثير أثناء الدراسة وبالخبرة العملية في الحقل [١].

ومن المعروف اليوم أن التعليم أصبح لا يقتصر على الأسلوب التقليدي المعتمد على الدراسة داخل حجرات المدرسة وضمن ساعات الدوام الرسمية المحددة، بل نجد اليوم برامج الأنشطة المدرسية الموجهة لاستكمال العملية التعليمية ولاستثمار أوقات الفراغ، وخاصة تلك الأنشطة التي تهتم بتربية الخلاء والمعسكرات المدرسية، حتى أصبحت تحظى بتقدير كبير واعتراف بقيمها التربوية ودورها في تلبية بعض الحاجات الأساسية للفرد واستكمال عملية نموه المتكامل، والتعليم عن طريق الممارسة والخبرات الحية، ضرورة حتمية لحياتنا العصرية وما ينتجه هذا النوع من التعليم من فرص لا يمكن أن تعوض بطريق آخر [٢].

وقد أنشأت بعض الدول نوادٍ زراعية لخدمة شباب القرى والأرياف والمهتمين بالشؤون الزراعية فهناك نوادي شباب في كينيا وجامايكا والهند وبنما والولايات المتحدة الأمريكية، لتدريب الشباب على مهنة الزراعة للانخراط في العمل الزراعي أو على الأقل توصيل المعلومات الزراعية إلى الآباء. كذلك تهدف النوادي إلى مساعدة الشباب على تنمية وعيهم الاجتماعي والثقافي والفني وتطوير خبراتهم على أسس علمية سليمة ومساعدتهم على التعلم وخدمة الغير والنجاح في الحياة، وتقدم هذه النوادي فوائد متعددة منها النشاط الثقافي كاللقاءات والمحاضرات والمناظرات والندوات، والنشاط الصحي كالقيام بالإرشادات الصحية في القرى والأرياف والقيام بالمباريات الرياضية والرحلات الكشفية، والنشاط التدريبي في المجالات الزراعية مثل تربية العجول أو النحل أو الحمام والأرانب أو زراعة المحاصيل الحقلية وغيرها من الأعمال الزراعية.

وتمر المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بمرحلة من أهم مراحل التطور والتقدم في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. والنظام التربوي الزراعي لابدَّ وأن يساير هذا التقدم سواء في تطوير مستوياته وأهدافه أم مناهجه وطرقه وتقنياته التعليمية وفي أساليب تقويم نواتجه التعليمية وإمكاناته المادية والبشرية.

ومما سبق، تتضح أهمية استطلاع آراء الطلاب والمسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نواد تعليمية زراعية، وتحديد الأهداف العامة لهذه النوادي، ويستهدف هذا البحث دراسة الآتي:

١ - التعرف على آراء المسؤولين عن الزراعة والشباب والطلاب نحو فكرة تأسيس نواد تعليمية زراعية كنشاط تعليمي لا صفي للشباب الريفي في المملكة.

٢ - حصر الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية.

٣ - تحديد درجة الأهمية النسبية للأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية.

٤ - دراسة الاختلافات في وجهة نظر المسؤولين عن الزراعة والشباب والطلاب في فكرة تأسيس النوادي التعليمية الزراعية كنشاط تعليمي لا صفي للشباب الريفي في المملكة.

أسلوب البحث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع العاملين الحاصلين على بكالوريوس في العلوم الزراعية في إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه، وجميع الأفراد في إدارة الرياضة للجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وجميع الأفراد في إدارتي التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وأخذ جميع الطلاب المسجلين في مقرر ١٥١ قصر القواعد المجتمعية الريفية في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٠٩هـ كعيِّنة من طلبة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود في الرياض، حيث إن هذه المادة مطلوبة من جميع طلاب كلية الزراعة وتسجل فيها جميع المستويات والتخصصات. كما أخذ نادي الدرعية ممثلاً للنوادي الريفية الرياضية، وأخذت عيِّنة ذات أبعاد متساوية من الزرَّاع المتعاملين مع المكتب الزراعي في الدرعية كعيِّنة من الزرَّاع، وقد اختيرت الدرعية ممثلة للقرى في المملكة وذلك لقربها من الرياض، وقد بلغ عدد أفراد العيِّنة ٢٣٣ شخصًا موزعين كما هو موضح في جدول رقم ١.

جمع البيانات

للحصول على البيانات اللازمة لهذه الدراسة، تمَّ تصميم استمارة استبانة استهدفت التعرف على آراء المبحوثين تجاه إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية للشباب الريفي، والتعرف على آرائهم في أهداف هذه النوادي، والتي تم جمعها من مراجعة أهداف ونشاط

جدول رقم١ . توزيع أفراد عيِّنة الدراسة وفقًا لجهة العمل .

الإدارة	العدد	٪
١ ـ إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه	١٤	٦,٠
٢ ـ إدارة الرياضة للجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب	١١	٤,٧
٣ ـ إدارتا التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	١٩	٨,٢
٤ ـ طلاب من كلية الزراعة جامعة الملك سعود في الرياض	١٤٩	٦٣,٩
٥ ـ نادي الدرعية الرياضي	١٩	٨,٢
٦ ـ زرَّاع من الدرعية	٢١	٩,٠
المجموع	٢٣٣	١٠٠

النوادي الزراعية في بعض الدول مثل كينيا والهند والولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم قياس آراء المبحوثين تجاه تأسيس النوادي على مقياس مكون من ثلاثة مستويات هي : (١) لا، (٢) لا أدري، (٣) نعم. كذلك تم قياس درجة الموافقة أو الرفض على الأهداف العامة للنوادي على مقياس مكون من ثلاثة مستويات هي : (١) ضعيف، (٢) متوسط، (٣) عالٍ .

وبعد تصميم استمارات الاستبانة عرضت على لجنة من المتخصصين في الإرشاد الزراعي لمعرفة مدى ملاءمة الاستبانة للدراسةوقد تمَّ حذف وإضافة بعض العبارات والأهداف بناءً على اقتراحات المتخصصين في الإرشاد الزراعي في قسم الاقتصاد الزراعي والمجتمع الريفي ومركز الإرشاد الزراعي في كلية الزراعة بجامعة الملك سعود. وقد تمَّ جمع البيانات من أفراد عيِّنة الدراسة من خلال المقابلة الشخصية التي قام بها مساعد باحث، حيث قام بشرح كيفية الإجابة عن الاستبانة لكل مجموعة من المبحوثين في الإدارات المختلفة ولكل مبحوث راغب في الاستفسار على حدة.

التحليل الإحصائي

تمَّ جمع البيانات المطلوبة للدراسة وتفريغها وتحليلها باستخدام نظام Statistical Analysis System Package (SAS) [٣] وباستخدام الحاسب الآلي في كلية الزراعة بجامعة

الملك سعود بالرياض. واستخدم في تحليل البيانات التعبير بالأرقام المطلقة والنسب المئوية للدلالة على توزيع المبحوثين حسب آرائهم في الأهداف العامة للجمعية ودرجة موافقتهم أو رفضهم لهذه الأهـداف. وعند قياس معنوية الفروق في الاختلافات بين الطلاب وبقية مجتمع الدراسة استخدم اختبار مربع كاي على مستوى معنوية ٠,٠٥ . كما استخدم معامل ارتباط سبيرمان للترتب بين الموافقة ودرجة الموافقة لكل هدف من أهداف النوادي التعليمية الزراعية.

النتائج والمناقشة

شهد هذا القرن تطورًا سريعًا في جميع مجالات العلوم خاصة العلوم الزراعية، ولكن بالرغم من هذا التطور السريع ما زالت الزراعة في بعض الدول وخاصة الدول النامية في حالة تأخر، وهذا راجع إلى أن التطور في مجال العلوم الزراعية لم يصل إلى زرّاع هذه الدول، وذلك لوجود عقبات تعترض انتشار الأفكار التكنولوجية المستخدمة وتطبيقها.

وأدّى وجـود هذه المشكلات والعقبات التي تعترض انتشار الأفكار المستحدثة من أمـاكن وجـودهـا إلى مناطق استعمالها، إلى ظهور مهنة مميزة تهدف إلى ربط أماكن وجود الأفكـار الـزراعية المستخـدمـة بمنـاطق استعـمالهـا والتي سميت بالتعليم الإرشـادي extension education. والإرشـاد هو عملية تعليم غير رسمي يتعلم فيه الشباب والكبار للرقي بمستوى معيشتهم عن طريق الممارسة. والتعليم الإرشادي من أقدم طرق التعلم، ففي العصور الأولى للتاريخ، وقبل إنشاء المدارس قام الإنسان بنقل معارفه وثقافته إلى الأجيال المتتـالية عن طريق المحـاكاة والتقليد، والزراعة من أقدم الممارسات المهنية التي تتناقلها الأجيال جيلاً عن جيل.

إن الشبـاب بتعليمـه وتدريبه، رسميًا وغير رسمي، سيكون قادرًا على بناء وطنه وخـدمة أمته، ويحظى الشباب اليوم باهتمام وعناية متزايدة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشبـاب لتنشيط الحياة الـرياضية والاجتـماعية والثقافية. ولإكمال رسالة الشباب وصقل مواهبـه وقـدراته الزراعية، رأى ٩٧٪ من أفراد الدراسة أنه من المستحسن تأسيس نوادٍ

تعليمية زراعية لتطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب. ورأى ٧٢٪ من أفراد الدراسة أنه من المفضّل أن تكون هذه النوادي تابعة لأقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية المنتشرة في مختلف مدن المملكة والتابعة لوزارة الزراعة والمياه. ويفضل ٤٥٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة للنوادي الريفية في مراكز الخدمة الاجتماعية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ويفضل ٣٠٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة للنوادي الرياضية من الدرجة الأولى والريفية (جدول رقم٢).

جدول رقم٢. الجهات التي يفضِّل أفراد الدراسة أن تتبعها النوادي التعليمية الزراعية.

الجهـــة	العـدد الاختيارات	النسبة
١ ـ أقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية	١٦٨	٤٩٪
٢ ـ الأندية الريفية في مراكز الخدمة الاجتماعية	١٠٦	٣١٪
٣ ـ الأندية الرياضية من الدرجة الأولى والريفية	٧٠	٢٠٪
	٣٤٤(*)	١٠٠

* المجموع أكثر من ٢٣٣ لأن المبحوث يمكن أن يختار أكثر من جهة.

وعند استطلاع رأي المسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية، وجدنا موافقة كل من المسؤولين في وزارة الزراعة وفي الرئاسة العامة لرعاية الشباب وفي وزارة العمل والشؤون الاجتماعية؛ وفي نادي الدرعية كانت ١٠٠٪ بينما كانت موافقة الزرّاع ٩٥٪ فقط.

أهداف النوادي التعليمية الزراعية

قد أوضحت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عيِّنة البحث والبالغة نسبتهم حوالي ٨٧٪ يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية (جدول رقم٣).

جدول رقم٣. توزيع أفراد العيِّنة تبعًا لموافقتهم على الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية في المملكة العربية السعودية.

هل توافق على هذا الهدف؟						الأهـــــداف	درجـة الموافقـة					
نعـم		لا أدري		لا			ضعيفة		متوسطة		عالية	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢٠٣	٨٧,١	٢١	٩	٩	٣,٩	١ ـ تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية	٧	٣	٧٩	٣٣,٩	١٤٧	٦٣,١
٢١٣	٩١,٤	١٢	٥,٢	٨	٣,٤	٢ ـ تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة	٩	٣,٩	٩٤	٤٠,٣	١٣٠	٥٥,٨
١٦٦	٧١,٢	٢٦	١٥,٥	٣١	١٣,٣	٣ ـ ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	٣٨	١٦,٣	١٢١	٤٨,١	٨٣	٣٥,٦
١٤٧	٦٢,١	٤٧	٢٠,٢	٣٩	١٦,٧	٤ ـ ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	٣٢	١٤,٢	١١٩	٥١,١	٨١	٣٤,٨
٢١٤	٩١,٨	١٦	٦,٩	٣	١,٣	٥ ـ تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	١٧	٧,٣	٨٥	٣٦,٥	١٣١	٥٦,٢
١٧٠	٧٢	٣٤	١٤,٦	٢٩	١٢,٤	٦ ـ تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية	٤٣	١٨,٥	١٠٠	٤٢,٩	٩٠	٣٨,٦
١٧٩	٧٦,٨	٢٣	١٤,٢	٢١	٩	٧ ـ تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق	٢٣	١٤,٢	٩٦	٤١,٢	١٠٤	٤٤,٦
٢٠٣	٨٧,١	٢٣	٩,٩	٧	٣	٨ ـ توجيه الشباب لاختيار المهنة المناسبة	٧	٣	٤٩	٢١	١٧٧	٧٦
١٩٩	٨٥,٤	٣١	١٣,٢	٣	١,٣	٩ ـ إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	١٤	٦	٧٧	٣٣	١٤٢	٦٠,٩
٢١٢	٩١	١٩	٨,٢	٢	٠,٩	١٠ ـ إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	١٥	٦,٤	٨٢	٣٥,٢	١٣٦	٥٨,٤
١٩٨	٨٥	٣٤	١٤,٦	١	٠,٤	١١ ـ إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة	١٤	٦	٨٤	٣٦,١	١٣٥	٥٧,٩

تابع جدول رقم٣.

هل توافق على هذا الهدف؟						الأهــــداف	درجــة الموافقــة					
نعـم		لا أدري		لا			ضعيفة		متوسطة		عالية	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢١٨	٩٣,٦	١٣	٥,٦	٢	٠,٩	١٢ ـ تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	١٦	٦,٩	٦٤	٢٧,٥	١٥٣	٦٥,٧
١٩٩	٨٥,٤	٣١	١٣,٣	٣	١,٣	١٣ ـ تطوير القيادات الزراعية	٢٣	٩,٩	٦٨	٢٩,٢	١٤٢	٦٠,٩
٢٢٦	٩٧	٧	٣	٠	٠	١٤ ـ زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	٦	٢,٦	٤٢	١٨	١٨٥	٧٩,٤
١٩٠	٨١,٥	٢١	١٣,٣	١٢	٥,٢	١٥ ـ ربط البرامج التعليمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	٢٣	٩,٩	٨٧	٣٧,٢	١٢٣	٥٢,٨
٢١٦	٩٢,٧	١٢	٥,٢	٥	٢,١	١٦ ـ إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجـالات الزراعة كافة	٦	٢,٦	٥٤	٢٣,٢	١٧٣	٧٤,٢
١٨٠	٧٧,٣	٣٩	١٦,٧	١٤	٦	١٧ ـ تشجيـع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجميعات التعاونية	٢٦	١١,٢	٩٧	١٤,٦	١١٥	٤٧,٢
٢١٨	٩٣,٦	٦	٢,٦	٩	٣,٩	١٨ ـ تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب	١٠	٤,٣	٥٥	٢٣,٦	١٦٨	٧٢,١

فالنوادي التعليمية الزراعية سوف تكون أداة لتغيير السلوك المعرفي للشباب وذلك عن طريق إكسابهم المعارف والمعلومات الحديثة في المجالات الزراعية المختلفة، وهذه المعارف والمعلومات التي يكتسبها الشباب تنمو وتتطور وتؤدي إلى إحداث تغيرات مرغوبة في النظام المعرفي لدى الشباب والذي يؤثِّر بدوره في السلوك الاتجاهي نحو الحياة الزراعية والريفية من جهة، والعمل بالزراعة كمهنة من جهة أخرى. إذ إنه في الزراعة ليس المهم الخبرة قبل الدخول في مهنة الزراعة بل الأهم من ذلك هو اتجاهات الشباب نحو الحياة الزراعية والريفية [٤].

ومن الاتجاهات السلبية للشباب احتقار العمل اليدوي، وهذا يعود في الأصل إلى البداوة العربية، فقد كان البدو يحتقرون الصنعة ويعيبون من يزاول حرفة ما، وقد صارت هذه الخاصية إحدى القيم البدوية السائدة لدى كثير من المجتمعات البدوية الرعوية، وحتى مع تغير الظروف الخاصة بالبداوة العربية واضطرار بعض أبناء البادية إلى امتهان أعمال أخرى، فإنهم يفضلون أعمالاً معينة مثل قيادة السيارات أو الحراسة أو العسكرية.

وفي المملكة كانت نسبة قليلة من السكان تعيش على خيرات الزراعة، أما النسبة العظمى من السكان فكانت تحصل على موارد رزقها من العمل في الرعي والتجارة، وكانت الزراعة وحتى وقت ليس بالبعيد قاصرة على إنتاج المحاصيل الضرورية، ولم تكن من الوفرة بحيث يمكن تصديرها للأقطار المجاورة، ولم يكن الفلاح يفكر إلا بإمكان صلاحية المنتوجات الزراعية للاستهلاك المحلي.

ولقد نهضت الزراعة بالمملكة وقدِّمت التسهيلات للزرَّاع حتى يستطيعوا زيادة الإنتاج الزراعي من خلال زيادة الرقعة الزراعية واستعمال الأساليب الزراعية الحديثة. فقد أدَّى نظام توزيع الأراضي البور الذي صدر بموجب المرسوم الملكي رقم ٢٦/٢ في ١٣٨٨/٧/٦هـ إلى زيادة الرقعة الزراعية، إذ تشير الإحصائيات إلى أنه منذ بداية العمل بنظام توزيع الأراضي البور عام ١٣٨٨هـ وحتى نهاية عام ١٤٠٥هـ تمَّ توزيع حوالي ٧١٣ ألف هكتار، كان نصيب ٤٣ ألف مزارع منها حوالي ٢٥٧,٧ ألف هكتار (متوسط ٦

هكتارات للفرد) أي حوالي ٣٦ بالمائة من مجموع الأراضي الزراعية ؛ أما بقية المساحات فقد وزِّعت على المشروعات الزراعية أو الشركات الزراعية الكبرى [٥] .

وبالرغم من هذا التوسع في الرقعة الزراعية، ما زالت الزراعة في المملكة تقابلها بعض المشكلات، منها انتشار الأمية بين الزرَّاع، والتخلف في المهارات الفنية الزراعية، واحتقار العمل اليدوي وهجرة الشباب إلى المدن للعمل في القطاعات الصناعية والنقل والتجارة والخدمات، مما أدى إلى قلة اليد العاملة في الزراعة. فقد دلَّت دراسة إدارة التدريب بوزارة الزراعة على أن الأجانب يشكلون ٥٠٪ من المتخصصين الزراعيين و٤٢٪ من الفنيين الزراعيين في القطاع العام. أما في وزارة الزراعة والمياه فإن نسبة الأجانب تبلغ ٤٧٪ من المتخصصين و٣٥٪ من الفنيين. وفي معاهد التدريب تبلغ نسبة الأجانب ٧٩٪ . وفي القطاع الخاص يشكل الأجانب ٩١٪ من القوى البشرية في المستوى التخصصي الزراعي و٨٣٪ في المستوى الفني الزراعي. وترى الدراسة أن قلة العاملين في القطاع الزراعي في المملكة قد يرجع إلى نفور أو تمنع السعوديين من الانخراط في خدمة المجال الزراعي [٦]. لذلك رأى ٩١٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية قد تعمل على تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة، كما رأى ٧١٪ منهم أنها سوف تعمل على ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف. أما ٦٣٪ فإنهم يرون أنها تعمل على ترغيب الشباب في العيش في المزرعة (جدول رقم٣). وبذلك تزيد النوادي التعليمية الزراعية من ثقة واعتزاز الشباب بالأعمال الزراعية وتحد من عادة احتقار العمل اليدوي وذلك عن طريق تعليم الشباب بمفهوم الزراعة الحديثة التي تعتمد على العلم والفن والصناعة والتجارة.

إن الشباب هم القوة التي تدفع عجلات التنمية إلى الأمام، ومن المعروف أن من أهداف التنمية الشاملة خلق رصيد مستمر من الطاقات البشرية من خلال عمليات التدريب والتعليم ومن ثم استغلال هذه الطاقات استغلالاً حكيمًا يحقق أقصى كفاءة إنتاجية من الموارد الطبيعية والمادية. لذلك رأى ٩٢٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تدريب الشباب على الأعمال الزراعية حيث إن تدريب وتعليم

الشباب هو استثمار في المدى الطويل والقصير. ففي المدى الطويل يعلِّم ويدرِّب الشباب لتحمل مسؤولياتهم المستقبلية ؛ أما في المدى القصير، فيدرَّب الشباب للمساهمة في أنشطة خطط التنمية التي تحقق نتائج سريعة مثل مجالات الإنتاج الزراعي .

كذلك يعمل تدريب الشباب على إطلاعهم على كل جديد في المجالات الزراعية وعلى صقل مهاراتهم الزراعية باعتباره عملية تعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوبة في السلوك التفكيري والتنفيذي والشعوري . وتؤكد الدراسات أهمية التدريب باعتباره أغنى الخبرات المجسمة المتكاملة التي تمثِّل الأساس في كل تعليم مثمر، والتدريب لا يتيح للإنسان أن يتعلم عملاً جديدًا بل إنه يتيح للإنسان أن يتعلم كيف يعمل عملاً قديمًا بطريقة أفضل [٧] .

ولا يقتصر تدريب الشباب على الأعمال داخل المزرعة ، بل يتطرق التدريب للأعمال الأخرى التي لها علاقة بالإنتاج الزراعي . لذلك رأى ٧٣٪ من أفراد الدراسة أن النوادي الزراعية يجب أن تعمل على تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية كالفرز والتدريج والتغليف وغيرها، كما رأى ٧٧٪ منهم أنها تعمل على تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق؛ أما ٨٧٪ منهم فإنهم يرون أنها تعمل على مساعدة الشباب على اختيار المهنة الزراعية المناسبة لإمكاناتهم وتطلعاتهم (جدول رقم٣) .

إن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تدريب الشباب على النواحي التطبيقية في العلوم الزراعية، دون الاعتراف بأي حدود أو فوارق بينهم إذ إنها تركز على تعليم الشباب بالممارسة في أماكن عملهم، وذلك لأن الطرق التعليمية التي تبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، والتي تركز على التعليم الذاتي أو الموجه ذاتيًا تخلق جوًا من الإقبال على التعلم والرغبة في متابعته، بخلاف الطرق التعليمية التسلطية التي تخلق جوًا من النفور والابتعاد عن التعلم [٨] .

وإذا كانت جميع أنواع التدريب والتعليم مهمة للمجتمع، فإن التدريب والتعليم الزراعي يحتل منزلة خاصة نظرًا لما تشكله الزراعة من أهمية في حياة الشعوب، إذ إن المجتمعات التي لا تستطيع أن تنتج غذاءها، تضع نفسها في موقع حرج بالغ الخطورة بالنسبة لشعوب الأرض الأخرى. إن المجتمع. . . أي مجتمع. . . قد يستطيع أن يستغني عن أي شيء، باستثناء الغذاء، الذي يطلبه أفراده ثلاث مرات في اليوم [٩]. إن الشعوب التي تبحث عن الغذاء، وإن امتلكت أثمان الغذاء في أيديها، قد تتحكم في مستقبلها الشعوب التي تنتج إنتاجًا وفيرًا من المواد الغذائية، إذ أصبح الغذاء وسيلة من وسائل الضغط السياسي.

ويقوم التدريب والتعليم الزراعي بدور فعّال في رفع كفاءة الإنتاج الزراعي وذلك عن طريق ترشيد استخدام عناصر الإنتاج من أرض وعمل ورأس مال بنسب تحقق أقصى ربح ممكن من إنتاج السلع الزراعية، ويضاف إلى ذلك تثقيف العنصر البشري الذي يمثل عنصري العمل والتنظيم اللذين يؤثِّران بدورهما في كفاءة عنصري الأرض ورأس المال. لذلك رأى ٨٥٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على إشراك الشباب في النمو الاقتصادي، كما رأى ٩١٪ منهم أنها تعمل على إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية. أما ٨٥٪ منهم فإنهم يرون أنها سوف تعمل على إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة.

ويقصد بالأمن الغذائي، قدرة المجتمع. . . أي مجتمع كان. . . على توفير الحد الأدنى من الاحتياجات الغذائية الأساسية لأفراده بشكل مضمون ومنتظم، وترجع الحاجة إلى الأمن الغذائي في المملكة العربية السعودية لعاملين أساسيين، أولاً، عدم قدرة المملكة على الوفاء باحتياجاتها الغذائية في حالة حدوث أزمة غذائية عالمية، وثانيًا: لأن للغذاء جانبًا سياسيًّا، فقد أصبح الغذاء سلاحًا سياسيًّا تستخدمه الدول الغنية زراعيًّا، لتحقيق أهدافها السياسية والاستراتيجية والضغط على الدول الأخرى، وليس أدل على ذلك من أن الرئيس الأمريكي السابق كارتر، صرَّح أثناء حملته الانتخابية للرئاسة أنه «إذا جرؤت الدول العربية على فرض حظر نفطي ضد أمريكا مرة أخرى، فإنني سأعتبر ذلك إعلانًا للحرب

الاقتصادية وأرد عليه فورًا، فلا أسمح بشحن شيء للبلد العربي المعني: لا أسلحة ولا قطع غيار للأسلحة، ولا معدات استخراج النفط... ولن أقتصر على مجرد قطع الغذاء فقط.»

كانت الزراعة البعلية هي الشكل الذي مارسه سكان المملكة في البداية وهي المرحلة التي تحول بها السكان من حياة الرعي إلى حياة الزراعة، وكان ينظر إلى الزراعة قديمًا على أنها مجرد عملية بذر البذور في التربة ثم تركها حتى تنمو تحت الظروف الطبيعية حتى يحين موعد حصادها، وكان ينظر إلى العمليات الزراعية على أنها عبارة عن عادات قديمة وخبرات يتوارثها الأفراد جيلاً عن جيل. لذلك رأى ٩٤٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تهدف إلى تطوير الثقافة الزراعية للشباب وزيادة ثقتهم واعتزازهم بالأعمال الزراعية. كما تقوم النوادي التعليمية الزراعية بدور فعال في تثقيف الشباب غذائيًا وتغيير العادات الاستهلاكية للشباب. ففي مجتمعنا وبعض مجتمعات الدول النامية يلاحظ بصفة عامة وجود بعض العادات الاستهلاكية غير المرغوب فيها مثل بعض عادات الإنفاق ببذخ في الأفراح أو الإقبال على شراء السلع لغذائية في المواسم والأعياد، أو الإنفاق على بعض أنواع السلع لا لقيمتها الذاتية ولكن لمجرد كونها غالية الثمن لاستخدامها كوسيلة للمفاخرة والتباهي والمكانة الاجتماعية.

يرى حوالي ٨٢٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على ربط البرامج التعليمية الزراعية في المدارس بالجوانب التطبيقية، فشعوب العالم كافة ترصد كل ما له علاقة بحياة المواطن، ثم تدخله في مناهجها ومقرراتها وتدرسه للأجيال الصاعدة حتى تخرج هذه الأجيال وهي واعية بأن ما يدور حولها يؤثر في حاضرها ومستقبلها.

إن مناهج مدارسنا منفصلة عن واقع مجتمعاتنا: «إن مناهجنا مثقلة بالمواد، وهي مفتقرة إلى الفعالية، ماذا يبقى مع طلابنا في المرحلة الثانوية مما درسوه في المتوسطة وفي الجامعة مما درسوه في الثانوية، وفي الحياة... مما درسوه مجتمعًا» [١٠، ص١٩٠].

إن إيجاد التكنولوجيا الحديثة في الزراعة لا يعد مشكلة من المشكلات التي تواجه المملكة، إذ بإمكان المملكة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول المتقدمة، ولكن المشكلة

الأساسية التي تواجه المهتمين بالزراعة هي كيفية توصيل التكنولوجيا المستوردة إلى الزرَّاع . لذلك رأى ٩٣٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية قد تساعد في إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة، وذلك من خلال القيام بالرحلات الإرشادية والتي تعتبر من أهم وسائل الاتصال الفعالة في إقناع الزرَّاع بتبني الأفكار والأساليب الزراعية المستحدثة في المملكة، إذ وجد أن زيارة المرشد الزراعي للحقل، وزيارة المزارع للمكتب الإرشادي من وسائل الاتصال الفردي المهمة جدًا في المملكة [١١].

تقوم النوادي التعليمية الزراعية بالنشاط الاجتماعي والرياضي، إذ رأى ٧٧٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تشجع الشباب والزرَّاع على الانخراط والانضمام إلى الجمعيات التعاونية عن طريق القيام بحملات التوعية والقيام بالاجتماعات والندوات، كما رأى حوالي ٩٤٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب وذلك عن طريق إقامة النشاط الرياضي مثل كرة القدم وكرة اليد وتنس الطاولة وألعاب فكرية مثل الشطرنج، وكذلك إقامة النشاط الثقافي كتنظيم مباريات ثقافية بين الشباب وعروض سينمائية ومسرحية.

ويرى ٨٥٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على مساعدة الشباب على تطوير المهارات القيادية للشباب ليس فقط في المجال الزراعي ولكن في جميع المجالات التي تخدم أهل القرى والأرياف، كذلك رأى ٩٧٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تزرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل، فالنوادي التعليمية الزراعية مجال تربوي لا يقل أهمية عن الدرس داخل الفصل، يعبِّر فيها الشباب عن ميولهم، ويشبعون حاجاتهم، كما يتعلمون فيها مهارات وخبرات يصعب تعلمها في الفصل العادي، مثل التعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس واحترام العمل اليدوي.

وعند دراسة درجة موافقة أفراد الدراسة، على أهداف النوادي التعليمية الزراعية وجد أن أفراد الدراسة يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تحقق غالبية الأهداف بدرجة عالية إذ تراوحت نسبة درجة الموافقة عليها بين ٥٢٪ و٧٩٪ من مجموع أفراد

الـدراسـة. وهنـاك بعض الأهـداف التي يرى أفـراد الدراسة أنها سوف تتحقق بدرجة منخفضة، إذ تراوحت نسبة درجة الموافقة عليها بين ٤٠٪ و٤٨٪ من مجموع أفراد الدراسة وهي تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة، وترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف، وتدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية، وتدريب الشبـاب من البـاعـة على عمليات التخـزين والتسويق، وتشجيع الشباب والزرّاع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية (جدول رقم٣).

وعند استخدام مربع كاي لدراسة الفروق في الموافقة على أهداف النوادي التعليمية الزراعية للطلبة وباقي مجتمع البحث، وجد أنه توجد فروق معنوية بين موافقة الطلاب وباقي مجتمع البحث على عدد من الأهداف. إذ وجد أن موافقة الطلاب على أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تحقق عددًا من الأهداف كانت بدرجة أقل من موافقة باقي أفراد المجتمع وهذه الأهداف هي: تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية، وتدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق، وتغيير اتجاهات الشبـاب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية، وترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف، وترغيب الشباب في العيش في المزرعة، وتشجيع الشباب والزرّاع على الانخراط والانضمام إلى الجمعيات التعاونية (جدول رقم٤).

جدول رقم٤. قيم مربـع كاي للطلاب وبـاقي مجتمع البحث حسب موافقتهم على أهداف النوادي التعليمية الزراعية.

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف			قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
		نعم	لاأدري	لا		
١ ـ تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة	طلاب	١٣٢	١١	٦	٤,٧٨٤	٠,٠٩١
	باقي	٨١	١	٢		
٢ ـ تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	طلاب	١٣٣	١٣	٣	٤,٠٦٩	٠,١٣١
	باقي	٨١	٣	ـ		

تابع جدول رقم ٤ .

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف			قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
		نعم	لاأدري	لا		
٣ ـ إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة	طلاب	١٢٢	٢٦	١	٣,٣٤٣	٠,١٨٨
	باقي	٧٦	٨	—		
٤ ـ إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	طلاب	١٣٥	١٢	٢	١,١٣٩	٠,٥٦٦
	باقي	٧٧	٧	—		
٥ ـ إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	طلاب	١٢٠	٢٦	٣	٨,١٧٦	٠,٠١٧
	باقي	٧٩	٥	—		
٦ ـ تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية	طلاب	٩٧	٢٨	٢٤	١٢,٩٤٦	٠,٠٠٢
	باقي	٧٣	٦	٥		
٧ ـ تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق	طلاب	١٠٦	٢٦	١٧	٧,٥٢٣	٠,٠٢٣
	باقي	٧٣	٧	٤		
٨ ـ تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	طلاب	١٣٨	١٠	١	١,١٥٧	٠,٥٦١
	باقي	٨٠	٣	١		
٩ ـ تطوير القيادات الزراعية	طلاب	١٢٤	٢٣	٢	١,٦٢٥	٠,٤٣٨
	باقي	٧٥	٨	١		
١٠ ـ زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	طلاب	١٤٣	٦	—	١,٤٨٣	٠,٢٢٣
	باقي	٨٣	١	—		
١١ ـ تغيير اتجاهات الشباب نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية	طلاب	١٢٣	١٩	٧	٨,١٤٩	٠,٠١٧
	باقي	٨٠	٢	٢		
١٢ ـ ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	طلاب	٩٠	٣١	٢٨	٢٣,٨٤٢	٠,٠٠٠
	باقي	٧٦	٥	٣		
١٣ ـ ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	طلاب	٧٣	٤١	٣٥	٣٥,٣٢٨	٠,٠٠٠

تابع جدول رقم٤ .

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف نعم	لاأدري	لا	قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
١٤ ـ توجيه الشباب على اختيار المهنة المناسبة في الزراعة	طلاب	١٣٢	١٣	٤	٠,٧٩٣	٠,٦٧٣
	باقي	٧١	١٠	٣		
١٥ ـ تشجيع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية	طلاب	١٠٣	٣٥	١١	١٦,٠٨٧	٠,٠٠٠
	باقي	٧٧	٤	٣		
١٦ ـ ربط البرامج التعليمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	طلاب	١٢٠	٢٢	٧	٠,٨٧٨	٠,٦٤٥
	باقي	٧٠	٩	٥		
١٧ ـ إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة	طلاب	١٤٢	٤	٣	٥,٢١٣	٠,٠٧٤
	باقي	٧٤	٨	٢		
١٨ ـ تطوير المهارات الفعلية والرياضية للشباب	طلاب	١٣٩	٣	٧	١,٢٥٦	٠,٥٣٤
	باقي	٧٩	٣	٢		

* الفروق معنوية على مستوى معنوية ٠,٠٥ .

وبحساب معامل ارتباط سبيرمان بين ترتيب أهداف النوادي التعليمية الزراعية حسب الموافقة عليها وترتيبها حسب درجة الموافقة عليها وجدت قيمته ٠,٨٣٩ أي أن العلاقة الارتباطية بين الموافقة ودرجة الموافقة وإن كانت قوية أو عالية إلاّ أنها لم تصل إلى التطابق (جدول رقم٥).

ومن نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث بضرورة إنشاء تلك النوادي التعليمية الزراعية كمؤسسات تعليمية تعمل على:

١ - مد أبصار الشباب إلى آفاق أرحب من مستويات المعيشة.

٢ - زرع الثقة في نفوس الشباب بقدرتهم على صنع حاضر أفضل لأنفسهم ومستقبل أكثر رخاء وتقدما لأبنائهم.

٣ - إيقاظ الوعي لدى الشباب إلى الحاجة للتنمية.

٤ - إعداد الأفراد الإعداد الجسمي والفكري والنفسي والروحي لتحمل مسؤولياتها ولتوجيهها الوجهة الصحيحة لإسعاد الإنسان.

جدول رقم٥ . ترتيب أفراد العيِّنة تبعًا لموافقتهم على الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية في المملكة العربية السعودية.

ترتيب الموافقة	الأهـــــــداف	درجة الموافقة
١	زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	١
٢	تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	٥
٣	تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب	٤
٤	إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة	٣
٥	تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	١١
٦	تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة	١٢
٧	إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	٩
٨	توجيه الشباب لاختيار المهنة المناسبة	٢
٩	تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية	٦
١٠	تطوير القيادات الزراعية	٧
١١	إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	٨
١٢	إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة	١٠
١٣	ربط البرامج التعليمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	١٣
١٤	تشجيع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية	١٤
١٥	تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق	١٥
١٦	تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية	١٦
١٧	ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	١٨
١٨	ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	١٧

المـراجـع

[١] صوان، محمد أحمد. *محاضرات في أساسيات إنتاج محاصيل الحقل*. الرياض: المعهد السعودي للطباعة، ١٣٨٧هـ.

[٢] يحيى النقيب وآخـرون. «دور النشـاط المـدرسي وتـربية الخلاء في تحقيق أهداف برامج التنمية بالمملكة.» بحث مقدم لـ *ندوة استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية ـ كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الملك سعود*. الرياض.

[٣] SAS. *User's Guide: Statistics*. Cary, North Carolina: SAS Institute 1992.

[٤] الشـبراوي، عبدالعزيز والحاج أحمد الحاج. *دراسة بعض المتغيرات المتعلقة بالمستوى التحصيلي للطلاب وآرائهم في بعض جوانب النظام التربوي بكلية الزراعة ـ جامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث الزراعية بكلية الزراعة، جامعة الملك سعود، نشرة بحثية رقم (١٥)، ١٤٠٠هـ.

[٥] إدارة الدراسات الاقتصادية والإحصاء. *النشرة السنوية للإحصاءات الزراعية الجارية ١٩٨٤ ـ ١٩٨٥م*. الرياض: وزارة الزراعة والمياه، ١٤٠٥هـ.

[٦] وزارة الزراعة. *الاحتياجات في القوى البشرية الزراعية المدربة خلال الخمس عشر عامًا القادمة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: إدارة التدريب، ١٩٨٥م.

[٧] صبري، مدحت محمود. «التدريب من أجل التنمية الريفية المتكاملة بين النظرية والتطبيق.» *ندوة استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية في المملكة العربية السعودية ـ كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الملك سعود*. الرياض.

[٨] توق، محيى الـدين. «دور الجـامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية في التربية.» *التربية المستمرة*، ع٢ (١٩٨٠م).

[٩] مرسي، محمـد عبـدالعليم. «التربية والأمن الغذائي في دول مجلس التعاون الخليجي.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٣ (١٤٠٤هـ)، ص ص٧٣ ـ ١١٤.

[١٠] رضـا، محمـد جواد. *التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي*. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م.

[١١] الشنيفي، محمد صالح. «وسائل الاتصال المستعملة للحصول على المعلومات الزراعية بين زراع القمح في الخرج.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٠ (١٤٠٧هـ)، ص ص ٢١٥ ـ ٢٢٦.

Agricultural Clubs in Saudi Arabia as an Out-of School Educational Activity in Agriculture

Mohammed S. Al-Shenaifi
Department of Agricultural Economics & Rural Sociology, College of Agriculture, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study was designed essentially to identify opinions of students and administrators towards the establishment of clubs in Saudi Arabia, as an out-of-school educational activity in agriculture, and to assess the aims and purposes of the clubs. In order to achieve these objectives, a group of 233 students and administrators were personally interviewed by means of a questionnaire especially designed for this study. The results showed that a high percentage (97%) of respondents agreed on establishing clubs in Saudi Arabia. Furthermore, a high percentage (72%) of respondents said that clubs in Saudi Arabia should be part of the activities of the department of agriculture extension at the branches of Ministry of Agriculture and Water. Some of the purposes of the clubs were: to change negative attitudes of students towards agriculture (87%), to create more interest in the choice of agricultural occupation (91%), to relate vocational agriculture to academic courses (82%), to create and nurture a love of country life (71%), and to strengthen the confidence of students of vocational agriculture in themselves and their work (94%). Clubs are very important in agricultural education, because students learn more effectively if they can apply what they are taught.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٢٣ ـ ٤٥٠ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

الألوان واقترانها بالأشكال كأنماط للتصنيف عند أطفال ما قبل المدرسة

يسرية صادق

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك معرفة هل إدراك الأطفال للتشابه اللوني يفوق إدراكهم للتشابه الشكلي؟ وتكونت عيِّنة البحث من (١١٨) طفلاً أعمار (٢,٥ ـ ٤,٥) سنة من الذكور والإناث، وتم تطبيق بعض المقاييس من إعداد الباحثة خاصة بالتشابه اللوني، والتشابه الشكلي، وباستخدام اختبار كولمو جوروف ـ سمير نوف، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه أظهرت النتائج ما يلي:

١ ـ هناك اختلاف في نسب تفضيل الأطفال للألوان.

٢ ـ يتجه أطفال الفئة العمرية (٢,٥ إلى أقل من ٣,٥) للتصنيف تبعًا للتشابه اللوني على حساب التشابه الشكلي.

٣ ـ يتجه أطفال الفئة العمرية (٣,٥ إلى أقل من ٤,٥) للتصنيف تبعًا للتشابه الشكلي على حساب التشابه اللوني.

مدخل نظري في ضوء الدراسات السابقة

في مرحلة الطفولة المبكرة تنضج حواس الطفل بالتدريج فيزداد نمو الطفل وتعرفه على العالم الخارجي المحيط به، ونجد الطفل دائب التأمل في الأشياء ولمسها وتناولها.

والنمو الحاسي في هذه المرحلة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو العقلي، بل هو جزء منه لأن كلاً منهما يمتزج بعمل الآخر، فكل ما يدركه الطفل بحواسه يترجمه إلى معان ومعرفة

وإدراك، فإدراكه للمكان والزمان والحجم والألوان والأشكال كلها مدركات حسية يمتزج فيها عمل الحواس مع إدراك العقل بحيث تصبح الصور الحسية بعد ذلك كلها ذات معان [١، ص١٥٧].

ويرتبط الإدراك الحاسي للطفل خلال هذه المرحلة أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالحواس التي ترصد وتسجل مثيرات العالم الخارجي، وكذلك يتأثر بالبيئة التي تصدر عنها تلك المثيرات، ومدى تفاعل الطفل مع هذه البيئة [٢، ص ص ١٣٥ ـ ١٣٦؛ ٣، ص١٦٢].

فالبيئة الاجتماعية تحدد الفرص التعليمية المتاحة للطفل وخصوبة هذه البيئة من حيث المثيرات التي يدركها بحواسه [٤، ص ص ١٢٠ ـ ١٢١].

ومن أدلة النمو الحاسي لدى الأطفال قدرتهم على تمييز الألوان ومعرفتهم إياها، واستخدام الألوان في تصنيف الأشياء على حساب الشكل أو العكس، وكما نال ذلك الجانب اهتمام الباحثين منذ وقت طويل فلا يزال يجذب انتباههم. [٥، ص ص ٤٧٠ ـ ٤٨٦؛ ٦، ص ص ١ ـ ٩].

ويعتمد الأطفال في تعاملاتهم مع الألوان على إدراكهم الحسي، ذلك المفهوم الذي اختلفت في تفسيره العديد من النظريات [٧، ص ص ٤٢٦ ـ ٤٣٣].

والعمليات الإدراكية تمر خلال السنوات الأولى من حياة الطفل عبر ممر مركب من النمو يشمل الجوانب المتباينة من هذه العمليات. حيث يخضع الجانب الإجرائي النامي للعمليات الإدراكية إلى التعديلات، وتصبح الوسائل التي تهيىء الطفل للتعرف على العالم المحيط به أكثر ملاءمة تبعًا للمهام التي تواجه هذا الطفل. وتصبح الصور الإدراكية أكثر دقة وخالية من التشوهات وأكثر قدرة على أن تعكس الواقع المحيط إضافة إلى الجانب الدافعي الذي يعطي للعمليات الإدراكية سماتها الهادفة [٨، ص ص ١١٠٣ ـ ١١٠٩].

إن أول ما يميز تفكير الطفل طابع الإضمار syncretism والتلفيق character elliptic الذي يمثل تصورًا ذهنيًا mental inertia ويقف كعقبة في سبيل التحدث معه ليس فقط من حيث اللغة، بل أيضًا كل استجاباته الوجدانية. حقًا إن اللغة هي أكثر استجابات الطفل إضمارًا في الظاهر، لأن وظيفتها التعبير عن أشياء الحقيقة الخارجية ولأن إضمارها يستمر مدة أطول لكن الغموض والاختلاط يشملان أيضًا مواقف تصوره العقلي للمثيرات وتجزئة لعناصر الموقف ذاته للاستجابة على بعضها وإسقاط البعض الآخر [٩، ص ص٢٦٧ - ٢٨٥]. وهذا ما يجعل تفكير الطفل في البداية سطحيًا لا ينطوي على تجميع للمضمون grouping أو مقاومة العجز عن التشبيه والتوحيد بدلاً من التجزؤ fragmentation والتحدث أو الكلام من جانب الطفل هنا، له أهمية كي ينضج الفكر الذي يعتمد على استقرار الصيغ اللفظية، دون أن يتم الربط بين المجال الحسي وبين الهدف داخل ذهن الطفل وبينه وبين ما يتعرض له من مثيرات سيظل الاضطراب والتفكك يسودان النمو العقلي [٨، ص ص ١١٠٣ - ١١٠٩].

وقبل أن يستطيع الطفل الخروج من الكل إلى الجزء، ورد مختلف عناصر الموقف أو الأجزاء إلى الكل فهو ينمو نحو الثنائية أو الاقتران couples ، فالزوج يسبق المفرد والثنائيات تسبق الآحاد وفي محاولة التفكير هذه (الثنائية) التي يخرج بها الطفل من الكل إلى الجزء عمليتان هما التمثل assimilation والمفاضلة differentiation ، توحيد وتمييز، فالأسود والأبيض في تضادهما كلاهما لون، والكبير والصغير في تضادهما كلاهما حجم ولا سبيل أمام الطفل الصغير في بداية الأمر لإعادة الكل إلى الجزء إلا اختزال الكثرة في الزوج المتضاد أو المجاور أو الذي قبل أو الذي بعد. . . إذ بهذا يتغلب على تباين الأشياء بمزاوجتها ولو لم يدرك نوع العلاقة بين طرفي الزوج أو الثنائي أو يتدخل بعد تقدير الزمان والمكان، فالمسألة لا تتعدى أنه بالتشبيه والتمايز يستدعي كل طرف ويذكر بالشيء نقيضه. وتقدم التفكير عند الطفل يتطلب منه التعرف على المكان ليتقدم إدراكه الحسي في ترتيب ثلاثة أو أربعة أشياء. كما تسعفه الذاكرة بعنصر الزمان في القدرة على ربط وتشبيه الأشياء وفي خبرة الماضي ودوافع المستقبل. حينئذ لا يستطيع الطفل مجرد مقارنة الأشياء في المكان كأزواج أو ثنائيات، بل ينتقل من الـ comparative إلى superlative ويميز الأكبر والأثقل والأقل والأخف، فبدلاً من

المقارنة بين طرفي زوج نجد محاولة صف أشياء alignment ، وبدلاً من الثنائيات كوحدة للفكر تحل السلسلة series أو المجموعة group. هذا المفهوم الذي جاء إلى علم النفس من التحليل الرياضي والمنطقي والذي ينطبق على تسلسل الأعداد وعلى التركيبات المكانية والزمانية كما يشير إلى ذلك بياجيه Piaget والذي يجعل من المجموعات أو التجمعات وحدة الفكر ابتداءً من أبسط درجاته (الذكاء الحسي الحركي) حتى أرقى مراحله (الذكاء التأملي) مما يوجه البحث عن الوحدات أو الذرات atoms-units إلى البحث عن التسلسلات والعلاقات والتصنيفات classes [٧، ص٤٦٩ ؛ ١٠ ، ص ص ١١٨ ـ ١٢٦].

ومن بين التصنيفات التي يقوم بها الأطفال التصنيف طبقًا للشكل form-relevant والتصنيف طبقًا للون color-relevant.

ويشير سلوك الأطفال قبيل الرابعة إلى قدرة في تمييزهم للألوان واختيارهم ومعرفتهم إياها ويستطيع الطفل العادي في مثل هذه السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر والأزرق لكنه يجد صعوبة كبيرة في التفريق بين درجات اللون الواحد لتقاربها، فالطفل يدرك التباين والتفاوت اللوني قبل أن يدرك التماثل والتشابه وهو الأساس النفسي نفسه الذي يعتمد عليه إدراك الأشكال. ويخضع نمو مدركات اللون والشكل لاتجاهات النمو العامة [٢، ص١٣٩].

فإذا اقترن الشكل واللون فإن الطفل يميل إلى اختيار الأشكال قبل أن يميل إلى اختيار الألوان لأن الشكل أعم من اللون.

إن الأطفال فيما بين الثانية والثالثة من العمر يعتمدون في اختيارهم على أشكال الأشياء التي يرونها ولا يلجأون إلى ألوانها، فكل زهرة لديهم وردة مهما اختلفت ألوانها. ثم يمضي بهم النمو فيعتمدون في اختيارهم على ألوان الأشياء وذلك بين الثالثة والسادسة من أعمارهم، ثم يعودون من جديد بعد السادسة إلى مستوى التعميم الصحيح فيدرك أن اختلاف اللون لا يؤثر على شكل الشيء ويستمر هذا حتى نهاية العمر [٢، ص١٣٩ ؛

١١ ، ص٢٥١]. والطفل قبل اكتمال السنتين من عمره لا يستطيع أن يميز الألوان العادية، وكل ما يبدو عليه هو الاستجابة للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، ولكنه يستجيب استجابة خاصة للون وأي الألوان وفي الفترة التي تقع بين سنتين وسنتين ونصف من عمر الطفل، نجده يستطيع أن يميز بين الألوان، ويبدو ذلك في استجابته لنوع معين منها، إذ يلاحظ أن الطفل العادي في هذه السن يستطيع أن يفرق بين الألوان ويعطي كل لون أساسي اسمه.

إن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يفضل الانتباه لبعض سمات المثيرات دون السمات أو الخصائص الأخرى وتلعب هذه التفضيلات دورًا مهمًا في تعلم التمييز بين الأحداث والأشياء. فقد أكد ستفنسون Stevenson أن معظم الأطفال في الفئة العمرية ٤ ـ ٦ سنوات يفضلون الانتباه لأشكال المثيرات دون لونها بينما أطفال العمر من ٢ إلى ٣ سنوات يفضلون الانتباه إلى لونها دون شكلها، فعندما طلب من الأطفال تصنيف مجموعة من المثيرات الملونة بألوان مختلفة استنادًا على شكلها، اتضح أن الأطفال الأكبر سنًا يقومون بذلك في سهولة ويسر على العكس من الأطفال الأصغر سنًا، وقد فسر ذلك بأن الأطفال الأكبر يتوجهون أصلًا للشكل بينما يجد الأطفال الذين يتوجهون للون أولًا المهمة أكثر صعوبة [١٢ ، ص٣٢٧].

ولقد حاولت جوزينو و برايس Gosinow and Price أن تكتشفا مدى مقاومة التعديل أو التغيير في تفضيلات أطفال الفئة العمرية ٤ ـ ٦ سنوات للون أو الشكل ولقد اتضح أن الطفل يستطيع أن يغير ما يتوجه له أو لا وتبين أن الأطفال يتشابهون في تفضيلاتهم، كما أن هذه التفضيلات يمكن أن تتغير عند وجود المعزز المناسب، هذا وللتوجيهات اللفظية أثر على التفضيل. وتطرح هذه النتائج احتمالات ذات أهمية كبيرة حول اكتساب المفاهيم con-cepts بالتدريب الموجه، الأمر الذي لربما يعجل في تكوين المفاهيم [١٣ ، ص ص ١٤٥ ـ ١٥٣].

وبينما أشير إلى أن اللون الأحمر والأزرق أكثر إثارة لأطفال ما قبل المدرسة [١٤ ، ص١٠٩ ؛ ٢ ، ص١٣٩] فقد أشار آخرون إلى تفضيل الأطفال للونين الأحمر والأصفر

[١٥، ص ص ٢٨ ـ ٣٣]. وكما يبين سبيرز Spears أن الأطفال في شهرهم الرابع ينظرون إلى المسطحات الحمراء والزرقاء فترات أطول من المسطحات ذات الألوان الأخرى [١٦، ص٣٨١] فإن البعض يرى أن استجابة الأطفال حديثي الولادة تنطوي على نوع من الاستثارة الانفعالية حتى يصل بهم العمر إلى مرحلة يتمكنون فيها من الاستجابة الطبيعية للون، وهذه الاستجابة تتأثر ببريق اللون وجلائه [١٧، ص٣٢٦].

وإذا كانت هناك تأكيدات بأن الطفل قبل سن الخامسة لا يستطيع تسمية الألوان تسمية صحيحة ويمكنه فقط التمييز بينها [١٨، ص٢٠٠]، فإن جيلمان وماركمان Gelman and Markman يشيران إلى أن الأطفال في الحقيقة حساسون للطريقة التي يستخدم بها اللون في الكلام أو الحديث مما يؤدي بهم أحيانًا إلى الوقوع في تناقضات أثناء قيامهم بتصنيف الأشياء [١٩، ص ص ١٢٥ ـ ١٤٣]، وقد ثبت أنه من غير المحتمل أن الأطفال يتجاهلون اللون في نظرتهم واقتراحاتهم حول المثيرات إلا أن الأطفال في عمر العامين والثلاثة أعوام ينشغلون في التعرف على مسمى الشيء المطلوب تصنيفه حينما يكون غير مألوف أو غير معروف الاسم مما يجعلهم يتجاهلون التشابه اللوني تجاهلاً مؤقتًا وذلك عند وجود تشابهات الشكل، وذلك لأن تشابهات الشكل ستكون أكثر قيمة عن تشابهات اللون عند تصنيف ذلك الشيء [٦، ص ص ١ ـ ٩] وبخاصة حينما تكون البدائل موضع التصنيف متباينة أو مختلفة اختلافًا كبيرًا ولكن ماذا يحدث لو أن الأشياء موضع التصنيف غير متباينة أو مختلفة؟

إن بلدوين Baldwin استخدم في اختباراته أدوات متباينة (مفتاحًا أصفر، قطعة جبن برتقالية) حينما أعطى للأطفال قطعة جبن صفراء كمثير يجب أن يصنفه الطفل من أحد البديلين السابقين فماذا كان متوقعًا غير أن الأطفال يصنفون قطعة الجبن الأصفر مع قطعة الجبن البرتقالية؟

تساؤلات البحث

ومن المدخل السابق يثار في الذهن العديد من التساؤلات مثل: هل نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال فيما قبل المدرسة نسب متساوية؟ هل إدراك الأطفال للتشابه اللوني

يفوق إدراكهم للتشابه الشكلي حينما تكون المثيرات غير مألوفة وليس لها مسميات معروفة؟ وغير ذلك من التساؤلات السابقة مثل، هل هناك اتساق في إجابات التساؤلات السابقة باختلاف فئات العمر في مرحلة ما قبل المدرسة؟ وبخاصة بين الأطفال في الفئة العمرية بين ٢، ٤ سنوات تقريبًا حيث كانت محور اهتمام الباحثين واتضح أن خلالها يحدث تحول في اهتمام الأطفال من الشكل إلى اللون وهو أمر يحتاج إلى مزيد من التحقق وبخاصة على عيِّنات عربية حيث تفتقد الدراسات العربية ـ في حدود معلومات الباحثة ـ لمثل هذا النوع من الدراسات.

أهمية البحث

إن التوصل إلى إجابات عن التساؤلات السابقة يوفر على الوالدين والمشرفات والمربيات بدور الحضانة ورياض الأطفال ما يعتمدون عليه أو يستندون إليه عند اختيار أدوات ونشاطات الأطفال التعلمية وغير التعلمية. كما يتيح الفرصة لإلقاء الضوء على المعوقات التي تجابه الأطفال عندما يطلب منهم اختيار الألوان أو إجراء التصنيفات على الأشياء والأدوات بالإضافة إلى الاسترشاد بها عند إعداد البرامج وتصميم الخبرة التربوية وتأليف الكتب لطفل ما قبل المدرسة، وكذلك فيما يتعلق بصناعة لعب الأطفال وملابسهم وأيضًا في برامج الصور المتحركة cartoon عبر البث التلفزيوني للأطفال.

وإذا اعتبر البحث في هذا المجال إضافة لعلم نفس النمو عمومًا وسيكلوجية طفل ما قبل المدرسة على وجه الخصوص فإنه أيضًا خطوة قصيرة تسهم في طريق التربية من خلال الفن.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن مثل هذا النوع من البحوث يتيح التعرف على خصائص النمو العقلي لدى الأطفال وطبيعة هذا النمو في مرحلة تتميز بعدم قدرة الطفل على تكوين المفاهيم المجردة وعجزه عن القيام بالعمليات العقلية mental operations والتي تضم العمليات المنطقية logical operations والعمليات تحت المنطقية infra logical operations هذه المرحلة هي مرحلة ما قبل المفاهيم preconceptual.

فروض البحث

على اعتبار أن الألوان (أحمر - أزرق - أصفر - بني - أبيض - أسود - برتقالي - أخضر) هي فئة الألوان موضع الدراسة في هذا البحث.

وباتخاذ فئتين عمريتين من أطفال ما قبل المدرسة هما الفئة العمرية (٢,٥ - أقل من ٣,٥)، (٣,٥ - أقل من ٤,٥). وباتخاذ نوعين من المثيرات (مثير مألوف - مثير غير مألوف).

وفي ضوء المدخل النظري السابق والدراسات السابقة يمكن التوصل للفروض التالية:

١ - تختلف نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال:

ا - في الفئة العمرية من ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنة.

ب - في الفئة العمرية من ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة.

جـ - في الفئة العمرية من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة والفئة العمرية من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة وذلك في تفضيلاتهم للألوان.

٣ - تختلف درجة التشابه اللوني بين أطفال ما قبل المدرسة باختلاف الفئة العمرية (٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة)، (٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة) ونوعية المثير (مألوف - غير مألوف) وبالتفاعل بينهما.

عيِّنة البحث

أجريت الدراسة على مجموعة من أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنة (ذكور - إناث) في حضانات أربع بمدينة نصر في جمهوريةمصر العربية هي حضانة الإمام البخاري - حضانة الشؤون الاجتماعية رقم ٣ - حضانة مدينة التوفيق - حضانة سيدات مصر.

وقد صنف الأطفال إلى مجموعتين شملت المجموعة الأولى أطفالاً يقعون في الفئة العمرية من ٢,٥ - أقل من ٣,٥ وعددهم ٥٤ طفلاً بمتوسط عمر قدره ٢,٦٣ سنة وانحراف معياري ٠,٣٤ وشملت المجموعة الثانية أطفالاً يقعون في الفئة العمرية من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ وعددهم ٦٤ طفلاً بمتوسط عمر قدره ٣,٧٤ سنة وانحراف معياري ٠,٤١.

أدوات البحث

١ - البطاقة الملونة

ثماني بطاقات ورقية مقواة كل منها على شكل مربع طول ضلعه ٨ سم وقد أخذت كل بطاقة لونًا من الألوان التالية: أحمر - أزرق - أصفر - أبيض - أسود - برتقالي - أخضر، توضع البطاقات السابقة على منضدة ارتفاعها مناسب للأطفال بحيث تترك مسافة تزيد على ٢ سم بين كل بطاقة وأخرى.

٢ - كتاب الصور

ويتكون من عشرين صفحة مسلسلة، الصفحات العشر الأولى تشمل مثيرات مألوفة؛ أما الصفحات العشر التالية فتشمل مثيرات غير مألوفة.

ا - الجزء الخاص بالمثيرات المألوفة

في أعلى كل صفحة من صفحاته العشر ألصقت صورة لشيء معيَّن بلون محدد، وقد ألصق في الجزء الأسفل من الصفحة حافظة بها بطاقتان كل بطاقة يطلق عليها «بديل» ولصق على كل منهما صورة شيء بحيث إن الشكل الموجود أعلى الصفحة والأشكال الخاصة بالبديلين من النوع أو النمط نفسه تقريبًا، ملحق رقم ١.

ب - الجزء الخاص بالمثيرات غير المألوفة

في أعلى كل صفحة من الصفحات العشر الخاصة بهذا الجزء ألصقت صورة شيء غير مألوف أو غير محدد أو غير معروف الاسم، وقد ألصق في الجزء الأسفل من الصفحة

حافظة بها بطاقتان كل بطاقة يطلق عليها «بديل» وقد ألصقت عليها صورة شيء غير مألوف أو غير محدد أو غير معروف الاسم بحيث إن الشكل الموجود أعلى الصفحة والأشكال الخاصة بالبديلين من النوع أو النمط نفسه تقريبًا بحيث تكون الأشكال الخاصة بكل صفحة غير شديدة التباين، ملحق رقم ٢ .

عرضت الأدوات السابقة على اثنتين من المتخصصات في دراسات الطفولة بعد تعريفهما بهدف الدراسة وأخذت ملاحظتهما وتوصياتهما بشأن تعديل الأدوات إلى صورتها الموضحة أو عند استخدامها كما سوف يظهر في الإجراءات .

وإذا كانت استجابة الطفل على البطاقات الملونة وبخاصة بعد توجيه سؤالين متضادين له — كما سوف يتضح من الإجراءات — تنطوي على صدق لاستجابة الطفل على أداة البطاقات الملونة. إلا أنه كان من المفيد تعيين ثبات الجزء الخاص بالمثيرات المألوفة من كتاب الصور، وثبات الجزء الخاص بالمثيرات غير المألوفة من الكتاب نفسه وذلك باستخدام معادلة رولون Rulon.

وكانت معاملات الثبات ٧١ , ٠ ، ٧٦ , ٠ وذلك على عيِّنة حجمها ٢١ طفلاً في الفئة العمرية ٥ , ٢ - إلى أقل من ٥ , ٤ سنة وهي معاملات مرضية للثبات .

إجراءات البحث

قامت الباحثة في البداية بلقاء مع كل طفل وإجراء حديث معه لتحقيق بعض الألفة، انتهى ذلك بأن قالت للطفل هل تريد أن تلعب لعبة الألوان والصور المستخبية؟ وعرضت عليه بعض صور الحيوانات أو الطيور أو رجال الفضاء أو الطائرات على سبيل جذب الانتباه فقط علمًا بأن هذه الصور ليس لها علاقة بأدوات التطبيق الرئيسة، بعد ذلك استخدمت الأدوات مع الأطفال كما يلي:

١ ـ استخدام البطاقات الملونة

ا ـ عرض البطاقات بحيث لا تكون طريقة العرض بالترتيب نفسه وبحيث تأخذ شكلًا مستقيمًا في كل مرة ويفصل بين كل بطاقة وبحيث تأخذ شكلًا مستقيمًا في كل مرة ويفصل بين كل بطاقة وأخرى مسافة لا تزيد على ٢ سم تقريبًا. ولما كانت القضية الخاصة بهذه الدراسة ليست في تسمية اللون أو التعرف عليه بل في تفضيل أي لون لذلك لم يوجه للطفل أي سؤال عن ذلك، وإن كان هناك من الأطفال من سمى البطاقات الموجودة بألوانها ومن استفسر عن اللون البرتقالي بالذات وهم من بين أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥.

ب ـ تمت مقابلة فردية لكل طفل ووجه إليه السؤال التالي (الأول): إيه من الألوان دي تحب أكتر؟ وبهدف التأكد من مصداقية حديث الطفل ومدى انتباهه واهتمامه وجه للطفل السؤال التالي (الثاني): بص مرة تانية وقول لي إيه من الألوان دي ما تحبوش؟

جـ ـ كان متوسط الفترة الزمنية التي تستغرق مع الطفل ٥ دقائق تقريبًا.

د ـ تم رصد نتائج الإجابات عن السؤال الأول فقط.

٢ ـ استخدام كتاب الصور

ا ـ عرض كتاب الصور على منضدة البطاقات الملونة نفسها بعد إبعادها نهائيًا.

ب ـ إذا حاول الطفل التعرف على محتوى كتاب الصور فقد كان يسمح له بذلك بشرط عدم إخراج البطاقات الموجودة بالحافظة مع وعده بأنه سوف يعرف ما فيها فيما بعد.

جـ ـ نقول للطفل ـ افتح هات أول حاجة في الكتاب ونساعده في ذلك بفتح كتاب الصور على الصفحة الأولى.

د - نقول للطفل شايف الصورة دي؟ ونشير إلى الصورة الملصقة في الجزء الأعلى من الصفحة. ثم نشير إلى الحافظة الملصقة في الجزء الأسفل من الصفحة ويمكن معاونته — إذا لزم الأمر — على إخراجها. ثم نقول: عايزك تختار من دول — ونشير للصورتين (البديلين) — زي الصورة دي (ونشير للصورة الملصقة في أعلى الصفحة) ونضعها تحتها.

هـ - نكرر العمل السابق مع باقي صفحات الكتاب وفي كل مرة يشاهد الطفل فيها صفحة جديدة من الكتاب ونوجه له السؤال نفسه. عايزك تختار من دول (نشير للصورتين - البديلين) صورة زي دي (نشير للصورة الملصقة في الجزء الأعلى من الصفحة) ونحطها تحتها.

و - كان متوسط الفترة الزمنية التي تستغرق مع الطفل ١٣ دقيقة تقريبًا.

ز - يعطى للطفل «درجة واحدة» في اللون إذا وقع اختياره على البديل الأول (اختيار لوني - تشابه لوني) ويعطى للطفل «صفر» إذا وقع اختياره على البديل الثاني (اختيار شكلي - تشابه شكلي).

الأساليب الإحصائية

لمعالجة البيانات تم استخدام:

١ - النسب المئوية والتمثيلات البيانية

٢ - أسلوب كولموجوروف - سميرنوف Kolmogorov - Smirnov Test

ا - اختيار العيِّنة الواحدة

ب - اختبار عينتين [٢٠، ص ص ٥٤٠-٥٤٢].

٣ - تحليل التباين ثنائي الاتجاه two-way analysis of variance [٢٠، ص ص ٣٤٣ - ٣٤٨].

نتائج البحث

للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني تم تعيين التكرارات الدالة على تفضيل الأطفال للألوان وتم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات وذلك في كل فئة عمرية وفي العيِّنة ككل كما يتضح من الجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . تكرارات الأطفال والنسب المئوية في كل فئة عمرية وفي المجموعة الكلية.

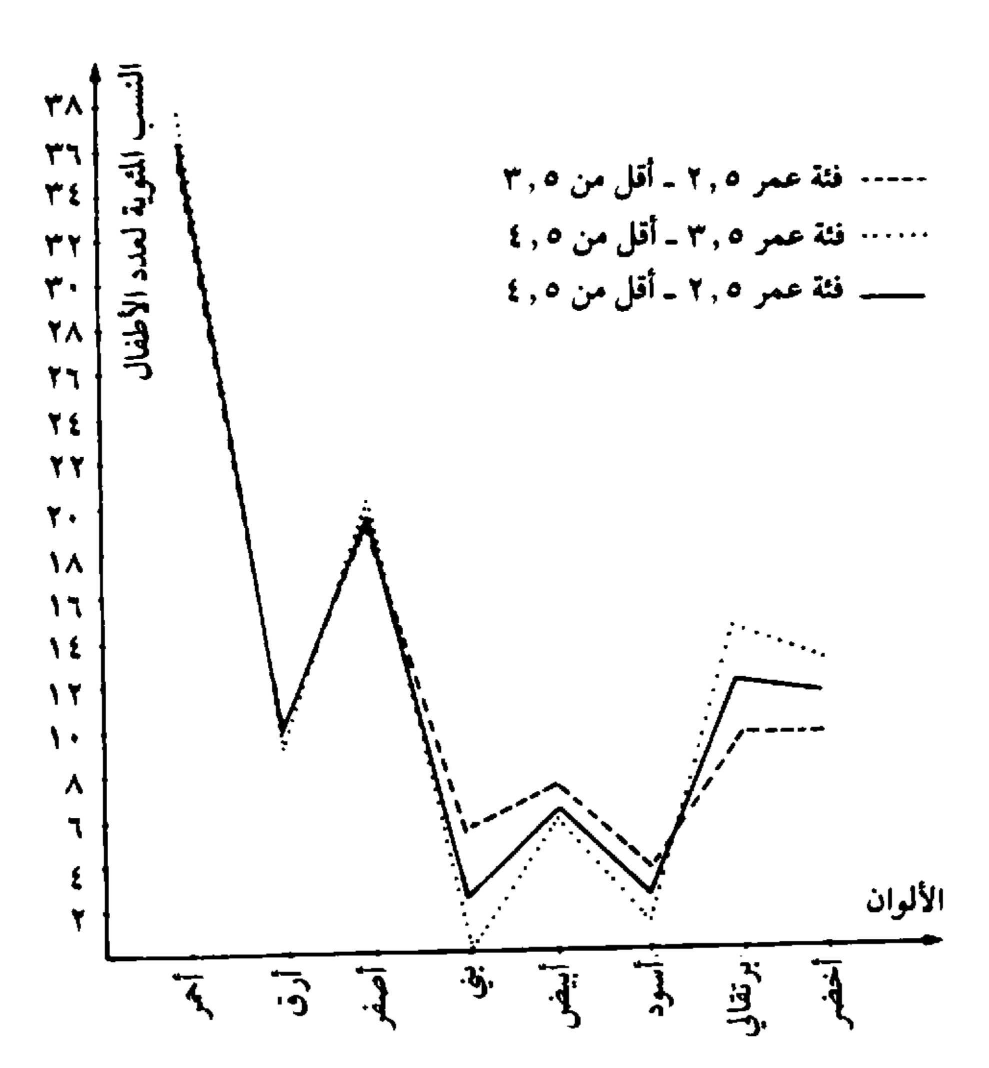
الفئة العمرية	٢,٥ ـ أقل من ٣,٥		٣,٥ ـ أقل من ٤,٥		٢,٥ ـ أقل من ٤,٥	
اللـون	تكـرار	نسب مئوية	تكـرار	نسب مئوية	تكـرار	نسب مئوية
أحمـر	١٩	٣٥,١٨٪	٢٤	٣٧,٥٠٪	٤٣	٣٦,٤٤٪
أزرق	٦	١١,١١٪	٦	٩,٣٨٪	١٢	١٠,١٨٪
أصفـر	١٠	١٨,٥٢٪	١٢	١٨,٧٥٪	٢٢	١٨,٦٤٪
بـني	٣	٥,٥٦٪	صفر	٠٠,٠٠٪	٣	٢,٥٤٪
أبيض	٤	٧,٤١٪	٤	٦,٢٥٪	٨	٦,٧٨٪
أسـود	٢	٣,٧٠٪	١	١,٥٦٪	٣	٢,٥٤٪
برتقالي	٥	٩,٢٦٪	٩	١٤,٠٦٪	١٤	١١,٨٦٪
أخضـر	٥	٩,٢٦٪	٨	١٢,٥٠٪	١٣	١١,٠٢٪
المجمـوع	٥٤	١٠٠,٠٠٪	٦٤	١٠٠,٠٠٪	١١٨	١٠٠,٠٠٪

ويلاحظ من هذا الجدول بخصوص الفئة العمرية الكلية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ أن أعلى النسب كانت بخصوص اللون الأحمر فقد وصلت إلى ٣٦٪ تقريبًا يليها نسبة تفضيل اللون الأصفر فقد كانت ١٩٪ تقريبًا، ويأتي اللونان البني والأسود في نهاية المراتب من حيث تفضيل الأطفال.

ويلاحظ من الجدول أيضًا أن هناك تقاربًا في النسب المئوية للأطفال المفضلين لكل لون من الألوان وذلك بين عيِّنة أطفال ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنة وعيِّنة أطفال ٣,٥ ـ أقل

من ٤,٥ سنة. وبالرغم من الملاحظات على هذا التقارب في النسب إلا أن الأمر يتطلب أسلوبًا إحصائيًا للتحقق من مدى التشابه أو الاختلاف بين التكرارات على الألوان بالنسبة لكل عمر على حدة، ثم تعرف جوهرية الفروق بين أطفال الفئتين العمريتين في نسب تفضيلاتهم وللكشف عن ذلك استخدم اختبار كولموجوروف ـ سميرنوف Kolmogorov. Smirnov Test

وإن كان من المفيد عرض تخطيط نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال باختلاف فئات العمر المقترحة في الدراسة وهو ما يوضحه شكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . التخطيط البياني لنسب تفضيل الألوان لدى الأطفال باختلاف العمر.

ويظهر فيه أن أعلى نقاط الرسم كانت بخصوص اللون الأحمر يليه اللون الأصفر وبخصوص اللونين الأسود والبني يظهر انخفاض نسب التفضيل أو انعدامها، ويبدو أن اللون البرتقالي من الألوان اللافتة لانتباه الأطفال وبخاصة أطفال الفئة العمرية ٥ , ٣ ـ أقل من ٥ , ٤ مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأخرى ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٣، إلا أن الأمر كما أشير من قبل يستدعي التحقق باستخدام اختبار إحصائي لدلالة الفروق اقترح أن يكون اختبار كولموجوروف ـ سميرنوف، في حالة عينة واحدة ثم لاختيار الفرق بين عينتين مستقلتين، وهو أكثر دقة من اختبار مربع كا٢ Chi square والجدول رقم ٢ يوضح نتائج تلك المعالجة.

جدول رقم ٢. دلالة الفروق باستخدام اختبار كولموجوروف ـ سمير نوف.

المجموعـــات	أكبر فرق	حجم العيِّنة	مستوى الدلالة
أطفال الفئة العمرية ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٣ سنوات	٠ , ٢٧	٥٤	٠ , ٠٢
أطفال الفئة العمرية ٥ , ٣ ـ أقل من ٥ , ٤ سنوات	٠ , ٢٨	٦٤	٠ , ٠٢
أطفال الفئة العمرية ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٤ سنوات	٢٧	١١٨	٠ , ٠٢
الفئة العمرية ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٣ سنوات، ٥ , ٣ ـ أقل من ٥ , ٤ سنوات	أكبر فرق ف = ٠ , ٠٨ ك = ٠ , ٤٣	ن١ = ٥٤ ن٢ = ٦٤	غير دال

ويتضح من جدول رقم ٢ أنه بالنسبة لأطفال الفئة العمرية ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٣ لا يوجد تشابه في نسب استجابات الأطفال على تفضيل الألوان أو حب الألوان حيث كانت قيمة أكبر فرق ٢٧ , ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢ , ٠ مما يشير إلى الاختلافات في النسب ويمكننا من القول بأن اللون الأحمر يأتي في مقدمة الألوان المفضلة للأطفال يليه اللون الأصفر بينما اللونان الأسود والبني أقل الألوان تفضيلاً على الإطلاق وذلك في عمر ٥ , ٢ ـ أقل من ٥ , ٣ سنوات كذلك بالنسبة لأطفال الفئة العمرية ٥ , ٣ ـ أقل من ٥ , ٤ سنوات لا يوجد تشابه في نسب استجابات الأطفال على تفضيل لون محدد أو حب لون محدد حيث

كانت قيمة أكبر فرق ٢٨ , ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢ , ٠ مما يشير إلى اختلافات في نسب التفضيل ويمكننا من القول بأن اللون الأحمر يأتي في مقدمة الألوان المفضلة للأطفال يليه اللون الأصفر بينما يأتي اللونان الأسود والبني في نهاية قائمة تفضيل الألوان وذلك في عمر ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات.

وكذلك عند استخدام الاختبار نفسه مع العيِّنة الكلية ذات العمر ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فقد كانت قيمة أكبر فرق ٢٧ , ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢ , ٠ أيضًا.

ويؤكد إمكانية ضم المجموعتين معًا عدم وجود فروق بينهما حيث كانت قيمة أكبر فرق ٠٨ , ٠ عندما كانت ك* = ٤٣ , ٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند حجمي العيِّنتين الموضحتين بجدول رقم ٢.

ويمكننا التوصل للجملة العلمية التالية: تختلف نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال في الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات وكذلك لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات وعمومًا لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات ويأتي اللون الأحمر في مقدمة الألوان المفضلة لدى هذه الفئات العمرية يليه اللون الأصفر بينما يأتي اللونان البني والأسود كأقل الألوان تفضيلاً على الإطلاق.

وبهذه النتيجة يكون الفرضان الأول والثاني قد تحققا.

أما بخصوص قضية إدراك التشابه اللوني على حساب التشابه الشكلي أو العكس، وهو ما يتبناه الفرض الثالث من الدراسة، وحيث إن هناك فئتين عمريتين هما من ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، من ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فقد قسمت عشوائيًا عيِّنة كل فئة

(*) $ك = ف \sqrt{\frac{ن_1 \, ن_2}{ن_1 + ن_2}}$

إلى مجموعتين فرعيتين أخذت في إحداهما درجات الطفل فقط في صفحات المثيرات المألوفة من كتاب الصور وأخذت في الثانية درجات صفحات المثيرات غير المألوفة من الكتاب نفسه بالرغم من أن كل طفل من أطفال عيِّنة الدراسة طبِّق عليه كتاب الصور بكامل صفحاته.

ولتعرف دلالة الفروق في الحكم على التشابه عن طريق اللون (التشابه اللوني) حينما يكون المثير مألوفًا وحينما يكون المثير غير مألوف قدرت «درجة واحدة» لكل طفل إذا أدرك التشابه عن طريق اللون وقدرت «درجة صفر» لكل طفل أدرك التشابه عن طريق الشكل كما سبق أن أشرنا، ثم عولجت البيانات باستخدام فكرة تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-way analysis of variance.

وجدول رقم ٣ يوضح نتائج تلك المعالجة الإحصائية.

جدول رقم ٣. جوهرية الفروق في درجات تشابه اللون باختلاف العمر ونوع المثير والتفاعل بينهما باستخدام فكرة تحليل التباين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين الفئتين العمريتين ا	٥٣,٢٥	١	٥٣,٢٥	١٥,٧٥	٠,٠١
بين نوعي المثيرب	٧,١٢	١	٧,١٢	٢,١١	غير دال
التفاعل ا × ب	١٦,٠١	١	١٦,٠١	٤,٧٤	٠,٠٥
الخطأ	٣٨٥,١٢	١١٤	٣,٣٨		

ومن هذا الجدول يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة التشابه اللوني بين الأطفال أصحاب الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات والأطفال أصحاب الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات حيث جاءت قيمة ف = ١٥,٧٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وبدرجات حرية (١، ١١٤).

ومن جدول رقم ٤ للمتوسطات يتضح أن متوسط درجة التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية الأصغر ٧,١٣ بينما متوسط درجة التشابه اللوني ٥,٧٩ لدى أطفال الفئة العمرية الأكبر. مما يشير إلى أن الأطفال الأكبر سنًا يلجأون للحكم على التشابه عن طريق الشكل أكثر من حكمهم على التشابه عن طريق اللون بعكس الأطفال الأصغر سنًا فإنهم يلجأون للحكم على التشابه عن طريق اللون أكثر من حكمهم على التشابه عن طريق الشكل.

أي أن إدراك التشابه الشكلي لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات أعلى من إدراك التشابه الشكلي لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، كما أن إدراك التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، أعلى من إدراك التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات. ومن جدول تحليل التباين يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التشابه اللوني باختلاف نوع المثير (مألوف ـ غير مألوف)، فقد كانت قيمة ف = ٢,١١ وهي قيمة غير معنوية عند درجات حرية (١,١١٤) وهذا يوضح أن متوسط درجة التشابه اللوني في حالة اختبار المثيرات المألوفة لا تختلف عن متوسط درجة التشابه اللوني في حالة المثيرات غير المألوفة.

وبذلك فإن إدراك الطفل للتشابه اللوني لا يتأثر بكون المثير مألوفًا أو غير مألوف.

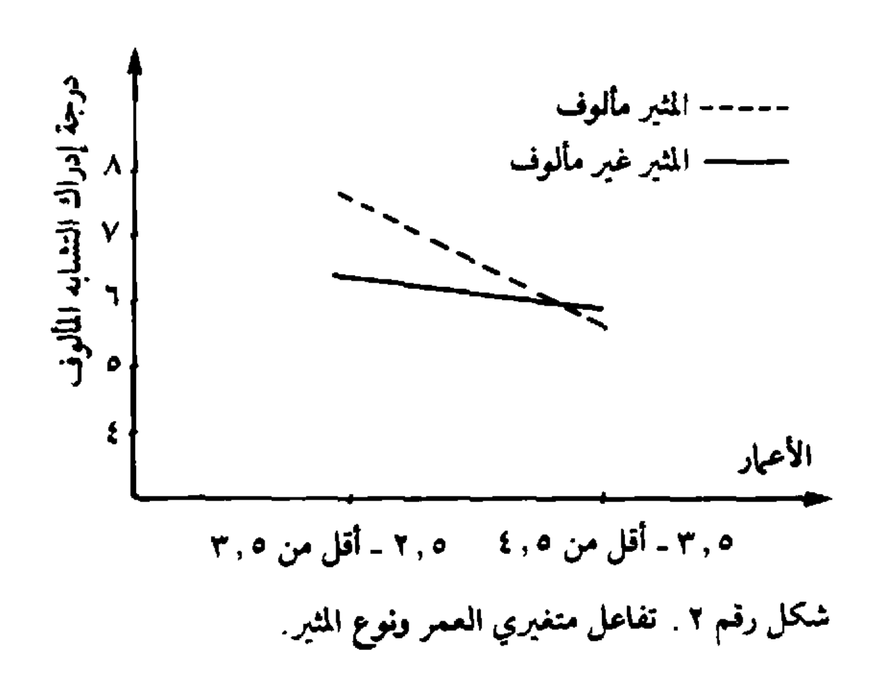
ومن جدول رقم ٣ الخاص بتحليل التباين يتضح أيضًا وجود تأثير لتفاعل العمر ونوع المثير على درجات الطفل في الحكم على التشابه عن طريق اللون فقد كانت قيمة ف = ٤,٧٤ وهي قيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠٥ بدرجات حرية (١,١١٤).

ومن مراجعة جدول رقم ٤ نجد أن أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنة حينما كانت المثيرات مألوفة قد حصلوا على أعلى متوسط في إدراك التشابه عن طريق اللون بينما حصل أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات على أقل متوسط حينما كانت

المثيرات مألوفة. ومن الجدول نفسه يمكن إيضاح جوهرية التفاعل بين متغير العمر ونوع المثير عن طريق الرسم كما يظهر من الشكل رقم ٢.

جدول رقم ٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية للعيِّنات موضع الدراسة باختلاف العمر وباختلاف نوع المثير.

	أطفال ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات	أطفال ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات	متوسط عام
مثير مألوف	س = ٧,٧٨ ع = ١,٦٩ ن = ٢٧	س = ٥,٦٩ ع = ١,٨٨ ن = ٣٢	٦,٦٥
مثير غير مألوف	س = ٦,٤٨ ع = ١,٩٣ ن = ٢٧	س = ٥,٨٨ ع = ١,٧٣ ن = ٣٢	٦,٦٥
متوسط عام	٧,١٣	٥,٧٩	



شكل رقم ٢. تفاعل متغيري العمر ونوع المثير.

مدى التحقق من صحة الفروض وتفسير النتائج

من خلال النتائج السابقة اتضح اختلاف في نسب تفضيل الأطفال للألوان وذلك من الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنوات والفئة العمرية ٣,٥ - أقل من ٤ سنوات وكذلك الفئة الكلية ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات. والأطفال باختلاف الفئات العمرية يفضلون اللون الأحمر يليه اللون الأصفر ويأتي اللونان البني والأسود في أدنى مراتب التفضيل عند الأطفال وتتفق هذه النتيجة مع [١٥]، كما تتفق مع [٢] و[١٤] في أن الأطفال أشد إقبالاً على اللون الأحمر وتختلف معهما في تفضيل الأطفال للون الأزرق بدلاً من الأصفر وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه [١٦] في تفضيل الأطفال للون الأحمر عن بقية الألوان وإن كانت تختلف معه في مدى تفضيل الأطفال للون الأزرق.

وإذا كان اللون البرتقالي قد جذب انتباه أطفال الفئة العمرية ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات فإن ذلك يقترب من فكرة [١٧] من أن نصوع اللون وبريقه يجعل الأطفال أكثر قدرة على تميز الألوان وإن كان الأمر يتطلب إجراء دراسة على اللون البرتقالي مع ألوان أخرى بالإضافة للتي استخدمت في هذه الدراسة ويكون من المفيد أن يتضمن السؤال الموجه للطفل اختيار لونين أو ثلاثة أكثر تفضيلاً من وجهة نظره، وذلك بهدف تعرف رغبة مميزة أو تفضيل مميز للون معين تفوق الرغبة أو التفضيل للألوان الأخرى وعند ذلك يفضل استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية لفريدمان Friedman Two-Way. Analysis of Variance

وإذا كان اللون البرتقالي ظهرت بالنسبة له مؤشرات عن اهتمام الأطفال به وبخاصة الفئة العمرية ٣,٥ - ٤,٥ سنوات إلا أن الأمر لا ينطوي في النهاية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العمريتين ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنوات، ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات وقد يعود ذلك لتقارب الفئات العمرية.

وإذا كان للألوان الأحمر والأصفر والبرتقالي والأزرق أعلى نسب أو تفضيل من جانب الأطفال فإن الأمر يتطلب الاهتمام بهذه الألوان وإبرازها عند إعداد مجلات الأطفال

وكتبهم، أو استخدام هذه الألوان في أدواتهم ومقاعدهم وغرفهم وإذا كان إدراك اللون ينطوي على أساس فسيولوجي فإن تفضيل اللون أو حبه ينطوي على أساس نفسي اجتماعي، والأساس الاجتماعي هنا يتضمن دورًا مهمًا للبيئة المحيطة في دار الحضانة أو داخل الأسرة أو باقي المؤسسات أو الأماكن التي يتردد عليها الأطفال.

وبالتالي فإن هناك تداخلاً بين عوامل ثلاثة رئيسة في إدراك أو تفضيل أو حب الألوان وهي العوامل الفسيولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية.

وبخصوص الألوان غير المفضلة عند أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات وهما اللونان الأسود والبني فإن الأمر يتطلب إجراء المزيد من الدراسات حولهما لمعرفة الأسباب الكامنة خلف ذلك وبخاصة النفسية والاجتماعية وإن كان هناك شك في ارتباط تلك الألوان بمشاعر غير سارة أو شعور بإحباطات رافقت الطفل في هذه المرحلة العمرية المبكرة، وإن قبلنا ذلك الزعم فهل صاحبت اللونين الأحمر والأصفر ممارسات سارة وعدم شعور بوطأة إحباطات مرحلة الطفولة المبكرة؟ أم أن هناك رابطة بين اللون المفضل وإشباعات مادية ومعنوية وعمومًا فإن الأمر يتطلب ويحتاج لمزيد من البحث والتحليل.

ومن خلال التعقيب السابق وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها يمكننا القول: إن الفرضين الأول والثاني قد تحققا.

أما بخصوص اهتمام الأطفال أو إدراكهم للتشابه اللوني على حساب تشابه الشكل في هذه الدراسة فإن ذلك يتفق إلى حدٍّ كبير مع ما أشار إليه كل من [٢، ١١] وبخاصة بعد ما قسمت الدراسة الحالية عيِّنة الدراسة الكلية إلى فئتين عمريتين للكشف عن مدى تحول الأطفال من الاهتمام بالتشابه اللوني إلى الاهتمام بالتشابه الشكلي، كما أشير، فالدراسة الحالية قد توصلت إلى أن الاهتمام بالتشابه اللوني في الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات أكثر من الاهتمام بالتشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات مع تقارب تشابه البدائل في أثناء إجراء الطفل لعملية التصنيف، كما أن الاهتمام

باللون على حساب الشكل لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات لا يتأثر بكون المثير مألوفًا أو غير مألوف وهي نقطة تعتبر من الثغرات التي تؤخذ على الدراسات السابقة مثل دراسة [٦]، حيث كانت البدائل مختلفة وبينها تباين واضح يجعل الطفل أكثر إقبالاً على الشكل على حساب اللون.

وبالتالي فإنه يمكن التأكيد على أن أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنوات أكثر إقبالاً على عقد تصنيفاتهم في ضوء اللون على حساب الشكل أكثر مما يفضله الأطفال في الفئة العمرية ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات ولن تتأثر درجة الإقبال على التصنيف باستخدام اللون مع كون المثير مألوفًا أو غير مألوف.

كما أن الأطفال في الفئة العمرية ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات أكثر إقبالاً على التصنيف طبقًا للشكل على حساب اللون.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن خلال المناقشة السابقة يمكن القول: بأن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا.

وإذا كانت قضية إدراك التشابه اللوني تبدو أكثر وضوحًا لدى أطفال الفئة العمرية الأصغر ٢,٥ - ٣,٥ سنوات مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأكبر من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنوات فقد يعود ذلك إلى أن الأطفال الأصغر عمرًا لم تؤهلهم بعد عملياتهم العقلية لإدراك الاختلاف في النوع أو الشكل ويسقطون من حساباتهم ذلك ويكون التفكير في اتجاه واحد فقط وهو مقابلة اللون باللون. أما الأطفال الأكبر سنًا فإنه يصبح في مقدورهم النظر في اتجاهين في آن واحد فتتم مقابلة الشكل بالشكل مع احتفاظ الذهن باللون. وبالتأكيد فإنه مع زيادة الأعمار على ٤,٥ سنوات تصبح لدى الطفل رؤية ذات أربعة اتجاهات تنطوي على مقابلة اللون باللون مع احتفاظ الذهن بالشكل ومقابلة الشكل بالشكل مع احتفاظ الذهن باللون، وهذا سوف يجعل الطفل وقتها يقول إن بين كل شكلين شيئًا متشابهًا أو متماثلاً وفي حدود معلومات الباحثة فلا توجد دراسات قد حددت الفترة العمرية لذلك

التصور الرباعي الاتجاهات. وإن كانت هذه الفكرة تعتمد بالدرجة الأولى على مفهوم التقاطع للفئات intersection of sets وهو من مفاهيم الرياضيات الحديثة التي أثارت انتباه العديد من الباحثين لدى أطفال ما قبل المدرسة [٢١، ص ص١٦٧ - ١٧٨؛ ٢٢، ص ص١٠٩ - ١١٠].

ومن المعتقد أن السبب خلف إقبال أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - إلى أقل من ٣,٥ بصورة أكثر للتصنيف طبقًا للون على حساب الشكل هو أن أطفال هذه الفئة العمرية الأصغر تكون مهمة الاعتماد على الشكل أكثر صعوبة بالنسبة لهم مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأكبر ٢,٥ - أقل من ٤,٥ مما يجعلهم يعتمدون على أبسط التشابهات وهي اللون. أما عن استجابات أطفال هذه الفئة العمرية الأصغر إذا استخدمت أنواع من التوجيهات والمعززات لتغيير مثل هذه التفضيلات، فهو أمر يحتاج إلى إجابة من المتوقع أن تكون بالإيجاب وعندها فسوف يساعد ذلك على الإسراع في تكوين المفاهيم ونموها.

ملحق رقم ١

المثير المحدد بكتاب الصور	البديل الأول (تشابه لوني)	البديل الثاني (تشابه شكلي)
عصفور أخضر	بنت خضراء	ولد أحمر
عصفور	ديك أخضر	عصفور أحمر
حصان بني	بقرة بنية	حصان أخضر
كرة زرقاء	بيضة زرقاء	كرة صفراء
كلب أحمر	قطة حمراء	كلب أسود
وردة صفراء	ورقة شجر صفراء	وردة خضراء
يد صفراء	قدم صفراء	يد برتقالية
فازة ورد زرقاء	أصيص ورد أزرق	فازة ورد حمراء
مربع بني	مستطيل بني	مربع أصفر
شجرة برتقالية	نخلة برتقالية	شجرة زرقاء

ملحق رقم ٢

أحمر	أحمر	أزرق
أصفر	أصفر	أخضر
برتقالي	برتقالي	أسود
بني	بني	أحمر
أخضر	أخضر	برتقالي

أحمر	أسود	أسود
أصفر	أزرق	أزرق
أخضر	أسود	أسود
أسود	برتقالي	برتقالي
أصفر	أخضر	أخضر

المراجع

[١] معوض، خليل. *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ١٩٨٣م.

[٢] السيد، فؤاد البهي. *الأسس النفسية للنمو*. القاهرة: دار الفكر الجامعي، ١٩٧٥م.

[٣] إسماعيل، محمد عماد الدين، و محمد أحمد غالي. *الإطار النظري للنمو*. الكويت: دار القلم، ١٩٨١م.

[٤] منصور، محمد جميل، و فاروق سيد عبدالسلام. *النمو من الطفولة إلى المراهقة*. جدة: تهامة، ١٩٨٣م.

[٥] Melkman, R., A. Koriat and K. Pardo. "Preference for Color and Form in Preschooler Related to Color and Form Differentiation." *Child Dev.*, 47 (1976), 1045-1050.

[٦] Baldwin, D. "Color Similarity in Children's Classifications and Extensions of Object Labels." ERIC No. 288-399.

[٧] دسوقي، كمال. *النمو التربوي للطفل والمراهق*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

[٨] Tomikawa, S., and D. Dodd. "Early Word Meanings: Perceptually or Functionally?" *Child Dev.*, 51 (1980), 1103-1109.

[٩] Nelson, K. "Concept, Word and Sentence, Interrelations in Acquisition and Development." *Psychologocial Rev.*, 81 (1974), 267-85.

[١٠] Sime, M. *Read Your Child's Thoughts, Pre-school Learning Piaget's Way*. London: Thames and Hudson, 1980.

[١١] Hilgrad, E., R. Athison, and R. Athimson. *Introduction to Psychology*, 6th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

[١٢] Stevenson, H. *Children's Learning*. New York: Appleton-Century Crofts, 1972.

[١٣] Gusinow, J., and L. Price. "Modification of Form and Color Responding in Young Children as a Function of Differential Reinorcement and Verbalization." *J. Experimental Child Psychology*, 13 (1972), 145.

[١٤] فهمي، مصطفى. *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٠م.

[١٥] عبدالسلام، فاروق سيد وآخرون. *تفضيل الألوان عند أطفال ما قبل المدرسة*. المدينة المنورة: جامعة الملك عبدالعزيز، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٨م.

[١٦] Spears, W. "Assessment of Visual Preference and Discrimination in the Four Month Old Infant." *J. Comp Psy.*, 57 (1964), 381.

[١٧] Hershenson, M., "Development of the Perception of Form." *Psychological Bulletin,* 67 (1967), 326.

[١٨] المليجي، حلمي. و عبدالمنعم المليجي. *النمو النفسي*. بيروت: النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[١٩] Gelman, S., and E. Markman. "Implicit Contrast Adjectives Implications for Word-learning in Preschoolers." *J. Child Language,* 12 (1985), 125-43.

[٢٠] Steel, R., and J. Torrie. *Principles and Procedures of Statistics*. 2nd ed. New York: Mc Graw-Hill, 1980.

[٢١] الشربيني، زكريا. «دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال.» رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.

[٢٢] Cruikshank, D., D. Fitzgerald, and L. Jensen. *Young Children Learning Mathematics.*Boston: Allyn and Bacon, 1980.

Colors and Their Relationship with Forms as Styles of Classification among Preschool Children

Yesriyah Sadek
Associate Professor, Psychology Department, College of Education,
King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study seeks to determine the percentages of color preferences among preschool children, as well as to ascertain whether children's perception of forms is greater than their perception of colors. The study sample consists of 118 children ranging in age from 2.5 to 4.5 years, both male and female. A number of gauges of color and form similarity prepared by the researchers were used, and, using the Kolmogorov-Smirnov test and two-way analysis of variation, the following results were obtained:

1– Variation exists in children's color preference.

2– Children 2.5 to less than 3.5 years of age tend to distinguish on the basis of color rather than form.

3– Children 3.5 to 4.5 years of age tend to distinguish on the basis of forms rather than color.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٥١ ـ ٤٨٠ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

تحليل ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية

موافق فواز الرويلي
أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة، والتي يبلغ عددها اثني عشر كتابًا. ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار نصوص محددة من جميع تلك الكتب كعيِّنة للدراسة. بعد ذلك تمَّ التوصل إلى وصف دقيق لما ورد بها من أصناف لما وراء الخطاب.

وما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكتب المدرسية يقوم بتحليل الإرشادات والتوجيهات التي يوردها المؤلف داخل النص لتساعد القارىء على الفهم والاستيعاب. وينقسم ما وراء الخطاب إلى ثلاثة أصناف هي: ما وراء الخطاب الإخباري وما وراء الخطاب الاتجاهي وما وراء الخطاب الاتصالي.

وظهر من الدراسة أن مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي لا يأبهون كثيرًا باستخدام ما وراء الخطاب أثناء كتابتهم لنصوص تلك الكتب. ويبدو كذلك أن المؤلفين لا يهتمون بكل من ما وراء الخطاب الإخباري والاتجاهي. ويغلب الأسلوب الموسوعي على كتابة تلك النصوص، فهي مليئة بالمعلومات، ولكنها تفتقر إلى الإرشادات التي تساعد القارىء على فهم المقصود منها واستيعابها. ولهذا ننصح بأن أي تحسين أو تعديل عليها يجب أن يشمل إدخال أصناف ما وراء الخطاب على نصوصها.

مقدمة

من الصعب في وقتنا الحاضر تصور مدرسة بلا كتب، إذ أصبح وجود الكتاب المدرسي ظاهرة ملازمة لوجود المدرسة نفسها. ويعود ذلك إلى الوظيفة المهمة التي تؤديها الكتب المدرسية في

العمليات التعليمية المنظمة التي تقوم المدرسة بها. ويتفق المربون على أهمية الكتاب المدرسي للعملية التعليمية لأسباب منها رخص الكتاب المدرسي، وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج، وسهولة توزيعه وكذلك سهولة استخدام الطلاب والمدرسين له.

وإذا نظرنا إلى الممارسات العالمية المتعلقة بالكتاب المدرسي، نجد الكثير من الاختلافات التي يمكن حصرها في علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج الدراسي، وعمليات تأليف الكتب المدرسية أو تبنيها. وترجع هذه الاختلافات أساسًا إلى الفروق بين بنية الأنظمة التعليمية، المركزية واللامركزية. فقد يعني الكتاب المدرسي المقرر في بعض الدول ذات النظام التعليمي المركزي المنهج الدراسي. ومن أجل ذلك تقوم السلطات التعليمية المركزية في تلك الدول بتأليف الكتب أو تبنيها على هذا الأساس.

أما في الدول التي تتبع نظامًا تعليميًا لا مركزيًا، ففي الغالب ينظر إلى الكتاب المقرر كوسيلة لتحقيق أهداف المنهج، وتؤلف الكتب أو تتبنى على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية، ولكن في بعض الأحيان هناك استثناءات لهذه الممارسات، فمثلاً، من المعروف أن الولايات المتحدة الأمريكية تتبع نظامًا لا مركزيًا للتعليم، في حين تتبع بعض الولايات سياسة مركزية في عملية تبني الكتب الدراسية المقررة لكل مدارس الولاية كما هو الحال في ولاية هاواي الأمريكية.

وبالرغم من اختلاف الممارسات المتعلقة بالكتاب، فإنه يظل عاملاً أساسيًا في العملية التعليمية. فسواء كان الكتاب المدرسي معادلاً لمفهوم المنهج الدراسي أو وسيلة لتحقيق أهدافه، وسواء كانت سياسة التأليف أو التبني تخضع لسلطة مركزية أو لا مركزية، فإن العناية بزيادة فاعلية الكتاب والرفع من كفاءته في تحقيق وظيفته تظل أمرًا مهمًا، ولا يتم التأكد من ذلك إلاَّ من خلال عمليات تحليله وتقويمه.

ولغرض التأكد من فاعلية الكتاب في تحقيق وظيفته، هناك الكثير من نماذج تحليل الكتب المدرسية وتقويمها التي سوف نستعرض بعضها باختصار، ومن ثم نستعمل أحدها

كأداة لتحليل كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) بالمملكة العربية السعودية، والتي تشمل التسع سنوات الأولى من السلم التعليمي. ولكن قبل ذلك سننظر إلى بعض الممارسات المتعلقة بالكتب الدراسية المقررة في المملكة مع بيان علاقتها بالمنهج الدراسي.

الكتاب المدرسي في المملكة

تتبع المملكة العربية السعودية، كغيرها من الدول العربية — عدا لبنان — نظامًا مركزيًا للتعليم [١، ص٣١] حيث تقوم الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم العام — وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات — بعمليات تمويل التعليم والتخطيط له، ويترك للمناطق التعليمية التابعة لها مسؤولية الإشراف على التنفيذ [٢]. ويحظى الكتاب المدرسي في هذا البلد باهتمام خاص، فهو قضية وطنية، تأخذ الجهات المسؤولة عن التعليم على عاتقها تحمل مسؤولية ما يتعلق به من عمليات تأليف ومراجعة وتطوير وتعديل وتوزيع. وتقوم بهذه المهام إدارات متخصصة أنشئت لهذه الأغراض، هي الإدارة العامة للمناهج بالتطوير التربوي التابع لوزارة المعارف، وشعبة الكتب المدرسية بالإدارة العامة للتطوير التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات.

وفي المملكة يرتبط المنهج بالكتاب المدرسي المقرر ارتباطًا وثيقًا، حتى أنه يعادل مفهوم المنهج ويلازمه. فالكتاب المقرر هو المنهج المكتوب written curriculum، والمنهج المدرَّس taught curriculum، والمنهج المتعلَّم learned curriculum، والمنهج المختبَر tested curriculum. إن الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم تقوم بكتابة مفردات المنهج وتؤلف الكتب بناءً عليها، ومن ثم تقوم بإجراء ما تراه من تعديلات عليها. وتدرس الكتب المقررة لجميع الطلاب في المدارس التابعة لها وكذلك المدارس التي تشرف عليها، ويتعلم الطلاب محتوياتها، وتشكل تلك المحتويات المادة المعرفية التي يختبر فيها جميع الطلاب [٣].

ونستطيع أن نبيِّن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج حسبما «يفهم» بالمملكة العربية السعودية من خلال الرجوع إلى مصدرين، أولهما مقدمات الكتب الدراسية المقررة، وثانيهما بعض الدراسات المتعلقة بالممارسات الفعلية لواقع المنهج الدراسي في المملكة.

تمتلىء مقدمات الكتب المدرسية المقررة بالمملكة بإشارات وتلميحات نستطيع منها الاستدلال على علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج. فمن قراءة فاحصة لمقدمات الكتب المقررة يتضح بما لا يدع مجالاً للشك، أن الكتاب المدرسي المقرر يمثل المنهج المكتوب والمدرَّس والمتعلَّم والمختبَر أيضًا. وللاستشهاد على ذلك نورد بعض الاقتباسات من مقدمات الكتب الدراسية المقررة. مع العلم بأن ما نورده هنا لا يراد به أن يكون حصرًا شاملاً لكل ما ورد من تدليلات وإشارات واضحة في مقدمات الكتب المقررة إلى تلك العلاقة.

ورد في مقدمة كتاب التاريخ للصف الثاني متوسط للبنات:

> لقد درست في الصف الأول المتوسط التاريخ القديم لأمتك الخالدة... كما درست في الصف نفسه سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم... وفي الصف الثاني وهو صفك الحالي ستدرسين *ما احتواه هذا الكتاب* من التاريخ الإسلامي العتيد... وفي الصف الثالث المتوسط ستدرسين إن شاء الله التاريخ الإسلامي الحديث... ومن أجل تكامل الصورة بالنسبة لمنهج المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ككل يحسن أن نوضح لك أن ما تدرسينه في تلك المرحلة في مادة الجغرافيا — التي هي الشق الثاني من المواد الاجتماعية إذ التاريخ شقها الأول.... [٤، ص٢]

وشملت مقدمة كتاب الجغرافيا للصف الثالث متوسط للأولاد ما يلي:

> *والذي نريد أن نؤكده أن الطالب لا يستفيد من هذا المنهج* القيِّم الفائدة المرجوة إلَّا إذا كانت دراسته قائمة على أساس من الفهم والوعي لا على *الحفظ*، ومبنية على المعلومات السابقة... ويكون *تحصيل الطالب لمادة الجغرافيا عن فهم وتصور وقناعة*، لا عن *طريق الحفظ عن ظهر قلب بدون فهم لمجرد الرغبة في النجاح في الامتحان*. [٥، ص٣]

وورد في مقدمة أحد كتب التاريخ:

> بانتقالك إلى الصف الثالث متوسط، تأتي إلى الجزء الأخير من *منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة* وهو: الدولة العثمانية... وذلك بعد أن درست في الصف الأول المتوسط التاريخ لجزيرتك العربية... وبعد أن درست كذلك في الصف الثاني المتوسط الخلفاء الراشدين... وهكذا *يتكامل منهج المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ*. [٦، ص٣].

وشملت مقدمة كتاب جغرافية العالم الإسلامي للأولاد في الصف الثاني المتوسط:

> يشمل *منهج الجغرافيا المقرر* على طلاب الصف الثاني المتوسط موضوعات لها أهميتها في

توعية الطالب وتثقيفه ثقافة تزيد معلوماته وترفع معنوياته لأنها تهدف إلى تعريفه بالعالم العربي ومكانته كوحدة إقليمية متجانسة مترابطة . . . وأما عن طريقة الكتاب ومنهجه فقد رأينا من واقع تجاربنا أن *نتجنب الرتابة المملة التي تسرد فيها المعلومات سردًا جافًا ليحفظها الطالب عن ظهر قلب دون فهم أو تثبت لكي ينجح فيها في الامتحان فقط وبعد ذلك تتلاشى ولا يبقى لها أي أثر*. [٧، ص٣]

وفي مقدمة الجغرافيا الاقتصادية للثانوية المطورة ورد:

بتكليف من وزارة المعارف بوضع كتاب يعالج الجغرافيا الاقتصادية لتدريسه لبرنامج العلوم الإسلامية والأدبية، بالإضافة إلى برنامج العلوم الإدارية والإنسانية، قمنا بفضل الله تعالى وتوفيقه بتأليف هذا الكتاب *استنادًا إلى إطار المنهج الموضوع من قبل إدارة التطوير التربوي*. [٨، ص٥]

ومن هذا العرض لمقتبسات من مقدمات بعض الكتب المدرسية يتضح بأن المقصود بالمنهج عند مؤلفيها هو الكتاب المدرسي، وأن مجموعة الكتب المقررة لمادة معينة تمثل منهج تلك المادة، التاريخ مثلاً.

وتشير بعض الدراسات المتعلقة بواقع المنهج بالمملكة إلى علاقة تلازم بين الكتاب المقرر والمنهج، فمثلاً نجد عبدالله الزعيزع في دراسته لتقويم محتوى كتب النحو والصرف، بعد ذكره لأهمية الكتاب المدرسي للعملية التعليمية بشكل عام، يقول: «إن الكتاب المدرسي في بلادنا بصفة خاصة، وكتاب النحو والصرف بصفة أخص، ينبغي أن يعطى أقصى درجات الأهمية، لأنه ما تزال تصمم المناهج — غالبًا — حسب المفهوم القديم للمنهج وهو أنه الكتاب المدرسي» [٩، ص٣]. ويعتقد عبدالله اليحيى بأن الكتاب المدرسي مهم لأنه «يضم بين دفتيه المنهج الدراسي بموضوعاته وحقائقه وأفكاره، ويجسد الأهداف التربوية التي تسعى دراسة العقيدة إلى تحقيقها في نفوس الشباب، ويحدد الطريقة التي يقدم بها محتوى المنهج إلى الطلاب» [١٠، ص٣].

أما حمد البعادي فقد وضع النقاط على الحروف فيما يخص علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج، فبعد دراسة تقويمية لمدرسة الفهد بالرياض قال: «إن مفهوم المنهج في مدرسة

الفهد هو نفس مفهومه في المدارس التقليدية، أي الكتاب المقرر (أو مجموع الكتب المقررة) لمستوى دراسي (صف سنوي) معين» [١١، ص٥].

وتأسيسًا على ما سبق، فإننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا بأن الكتب المدرسية المقررة في مدارس المملكة تعطي بعدًا خاصًا يجعل منها أكثر من مجرد وسائط لتحقيق أهداف المنهج، بل مساوية للمنهج المدرسي بأشكاله كافة. وطالما الأمر هكذا، فإن إخضاع الكتب المدرسية المقررة للكثير من عمليات التحليل والتقويم والتمحيص ضرورة ملحة.

وفي الجزء التالي سنستعرض باختصار بعض نماذج تحليل الكتب المدرسية والتي يمكن بواسطتها إصدار حكم تقويمي على مدى فاعلية الكتاب المدرسي وصلاحيته في تحقيق أهداف المنهج.

نماذج تحليل الكتب المدرسية

الغرض من عملية تحليل الكتب المدرسية هو إصدار حكم على مدى صلاحيتها وفعاليتها في الوصول للغايات التي استعملت لتحقيقها. ويقصد بعملية تحليل الكتاب المدرسي تفكيك الأجزاء التي يتكون منها لغرض تقويمه. ونظرًا لما يتمتع به الكتاب المقرر من وظائف مهمة وأساسية للمنهج، فلا بدَّ أن يخضع لعمليات تحليل وتقويم بشكل دوري مستمر. وربما تكون الحاجة لهذه العمليات أكثر أهمية عندما يكون الكتاب المقرر يمثل المنهج المكتوب والمدرِّس والمتعلِّم والمختبر. ويزخر مجال تحليل الكتب المدرسية بالعديد من النماذج المصممة خصيصًا للتأكد من فاعلية الكتب، وتقسَّم النماذج التحليل إلى صنفين رئيسيين:

١ - النماذج العامة الشاملة

تساعد هذه النماذج على إصدار أحكام كلية عن الكتاب، كقدرة مؤلفه وكفاءته ومحتواه والوسائل التعليمية وشكل الكتاب وإخراجه. وقد أورد إيروت وزملاؤه Eirut et al. مجموعة من النماذج لتقويم جوانب مختلفة من الكتاب المدرسي [١٢]، وكذلك القائمة

الخاصة بكيفية انتقاء الكتب المدرسية التي أوردها كل من ورمنق وباربر Warming and Barber ، والتي يمكن استعمالها كنموذج لتحليل الكتب [١٣]. وقد عرض كل من مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي أربعة نماذج شاملة لتحليل الكتب المدرسية [١٤]. ومن النماذج أيضًا النموذج الذي أورده جال Gall لتحليل وتقويم مواد المنهج curriculum materials ، والذي يعدُّ المنهج إحداها [١٥]. وكذلك أصدرت إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف بالمملكة دليلاً خاصًا لمواصفات الكتاب المدرسي الجيِّد، والذي أعد أصلاً كمرشد لتأليف الكتب المدرسية، ولكن يمكن استخدامه كأداة لتحليل الكتب المستعملة في المدارس الآن [١٦].

٢ ـ النماذج الدقيقة المتخصصة

من شأن هذه النماذج أن تعطي صورة أكثر وضوحًا وأدق تشخيصًا لجانب معينً من الكتاب المدرسي. ومنها النموذج الذي أورده محمد جمال عبدالحميد، حيث استخدم أربعة معايير مختلفة لتحليل الكتب المدرسية، هي تصنيف بلوم للأهداف التربوية، ونموذج جانييه الهرمي لمتطلبات التعلم، وتصنيف بياجيه لمراحل النمو العقلي، ومعامل العمليات العقلية [١٧].

وهناك أسلوب تحليل المضمون (المحتوى)، الذي قام كل من شكري سيد أحمد وعبدالله محمد الحمادي بعرض مفصّل له لدراسة مضامين الكتب المدرسية [١٨]. وأسلوب تحليل المضمون عبارة عن «أداة لتحقيق هدف أو أهداف معينة تتمثل في إصدار أحكام دقيقة يتوافر لها درجات مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية حول مضمون المادة العلمية التي يتناولها التحليل» [١٨ ، ص٣٥٨]. وقد عرضا عددًا من الدراسات التطبيقية على استخدامه في تحليل المضمون بصور مختلفة.

إن جميع النماذج آنفة الذكر تركز على تحليل محتوى الكتب المدرسية، ولكنها تترك جانبًا مهما من قضية تحليل الكتاب المدرسي، هو ما يتعلق بعملية الإبلاغ (الاتصال) التي تحدث بين الكاتب الذي يكتب نص الكتاب text والقارىء الذي يقرأ النص، وهو المعنيُّ بعملية التعلم من الكتاب أساسًا.

عندما يكتب الكاتب نصًا فإن كتابته تكون على مستويين، الأول مستوى الخطاب discourse ، وفيه يدلي الكاتب بمعلومات وأفكار وحقائق عن الموضوع المطروح في النص، وقد عرَّفه محمد عابد الجابري بأنه: «الكلام المنظم عن أشياء بالسكوت عن أشياء وإبراز أشياء، وبعبارة أخرى: الاستدلال على أشياء بأشياء مع إغفال كثير من الأشياء» [١٩، ص٦١]. أما المستوى الثاني فهو مستوى ما وراء الخطاب metadiscourse ، وهو عبارة عن الألفاظ والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص ليساعد القارىء على تنظيم المعلومات الواردة في النص وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها. وقد عرَّف هذا المصطلح عبدالسلام المسدي بأنه «حديث عن حديث عن اللغة» [٢٠، ص٣٣]، وعرَّفه فاندي كوبل Vande Kopple بأنه «الخطاب عن الخطاب» [٢١، ص٨٣].

وبالرغم من أهمية تحليل كل من خطاب ومحتوى النصوص المكتوبة، إلا أنهما لا يعنياننا هنا، لأن همنا في هذه الدراسة منصبّ على تحليل ما وراء الخطاب metadiscourse analysis ، الذي يقوم على «تحليل العلاقة بين الكاتب والقارىء، حيث تظهر هذه العلاقة من الكلمات والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد القارىء وتساعده على التوصل إلى مقصد الكاتب وهدفه من كتابة النص» [٢٢].

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا في التعليم الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ ما أصناف ما وراء الخطاب المستعملة في نصوص كتب الجغرافيا المقررة؟ وما مدى استعمال هذه الأصناف؟ وما نوعه؟

٢ ـ هل هناك اختلافات في استعمال أصناف ما وراء الخطاب بين كتب الجغرافيا المقررة على البنين، والكتب المقررة على البنات؟

أهميـة الدراسـة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور التالية :

١ - إن معـرفـة ما وراء الخـطاب واستعماله في نصوص الكتب المدرسية أمر مهم بالنسبة للمؤلفين والمدرسين، ويرجع ذلك إلى ارتباطهم المهني بها، واهتمامهم بفاعليتها في تحقيق أهدافها .

٢ - التوصل إلى تحديد أصناف ما وراء الخطاب المستعملة في كتب الجغرافيا المقررة على طلاب التعليم الأساسي .

٣ - قد يسـاعـد استعمال ما وراء الخطاب على زيادة استيعاب الطلاب وفهمهم للنصوص المقروءة .

وفي الجزء التالي سنعرض نموذج ما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكتب المدرسية ، مع عرض موجز لفوائده في كتابة النصوص التي يراد منها أن تكون نصوصًا تعليمية ، ومن ثم سنستعرض بعض الدراسات التي استخدم فيها كأداة لتحليل نصوص الكتب .

ما وراء الخطـاب

يعود استخدام ما وراء الخطاب إلى هاريس Zelling S. Harris الذي استخدمه عام ١٩٥٩م أثناء محاولاته تقسيم الجملة إلى وحدات صغيرة ، حيث أورد ما وراء الخطاب من بين تقسيماته . واستعمل المفهوم بعد ذلك كل من ويليامز Williams وفاندي كوبل Vande Kopple في التحـرير composition ، وقـامـا بوضع الإطار النظري له ، وأرسيا تصنيفاته المختلفة [٢٣] .

وقامت كريسمور Crismore بتصنيف ما وراء الخطاب ، استنادًا إلى أعمال ويليامز وفاندي كوبل ، إلى ثلاثة أصناف هي : ما وراء الخطاب الإخباري informational metadis-course ، ومـا وراء الخـطاب الاتجـاهي attitudinal metadiscourse ، وما وراء الخطاب

الاتصالي voice metadiscourse . ومن ثم بيَّنت الأنواع التي يتكون منها كل صنف من هذه الأصناف [٢٤]. وبعد ذلك استخدمت هذه التصنيفات كأداة لتحليل الكتب. وبعملها هذا استطاعت نقل استعمال ما وراء الخطاب من ميدان اللغويات وخصوصًا التحرير، إلى أداة لتحليل توجيهات الكاتب للقارىء الموجودة داخل النص.

أصناف ما وراء الخطاب

لقد قامت كريسمور، كما أسلفنا، بتقسيم كل صنف من أصناف ما وراء الخطاب السابقة إلى مجموعة من الأنواع، وذلك لغرض استعمالها كأداة لتحليل ما وراء الخطاب في نصوص الكتب. وفيما يلي تعريف بجميع الأصناف وأنواعها: [١]

ما وراء الخطاب الإخباري

هذا الصنف عبارة عن كلمات أو عبارات أو جمل، يستعملها الكاتب في النص وذلك لتوجيه القارىء ليفهم معاني النص المقروء. وينقسم هذا الصنف إلى ستة أنواع هي:

١ - الإفصاح عن الهدف statment of goal. يوضح هذا النوع للقارىء الغرض من النص، ويعكس النتيجة المرجوة والمتوقعة من القارىء بعد قراءة النص.

٢ - التمهيد preview. يكشف هذا النوع للقارىء محتوى الموضوع وتركيب النص المقروء، ويظهر هذا النوع عادة في المقدمة أو في بداية النص.

٣ - المراجعة review. تظهر المراجعة في الخلاصة أو في نهاية الفقرة أو الباب، وتساعد القارىء على تجميع الأفكار الواردة في النص، وتساعد المراجعة القارىء على دمج الأفكار المهمة في النص.

٤ - الفكرة الرئيسة central idea. يرشد هذا النوع القارىء إلى الفكرة أو الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وهذا يساعد القارىء على معرفته لما يتوقع منه أن يعرف، ويظهر هذا عادة في بداية النص أو الفقرة.

---

١ اقتبست ترجمة أصناف ما وراء الخطاب من ترجمتها في [٢٢].

٥ ـ التبرير rationale. يظهر هذا النوع للقارىء سبب إيراد الأطروحة الموجودة في النص وأهميتها، وكذلك الكيفية التي طرحت فيها.

٦ ـ استراتيجية المؤلف الخطابية author's discourse strategy. يرشد هذا النوع القارىء إلى سبب تخطيط الكاتب لمحتوى النص وكيفيته، كما يدفع القارىء إلى استخراج الأفكار من النص.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

يعكس هذا الصنف إقحام الكاتب لنفسه في النص، كما يعكس اتجاه الكاتب نحو محتوى الموضوع والقارىء. ويساعد هذا الصنف القارىء على تقويم النص، ويحوي أربعة أنواع:

١ ـ الإبراز saliency ويعكس أهمية الأفكار.
٢ ـ التوكيد emphatic ويعكس درجة اليقين من التأكد.
٣ ـ التجنب hedge ويعكس درجة عدم اليقين.
٤ ـ التقويم evaluation ويعكس الموقف نحو حقيقة أو فكرة.

ما وراء الخطاب الاتصالي

يعكس هذا الصنف قرب العلاقة بين الكاتب والقارىء، كما يعكس مخاطبة الكاتب الشخصية للقارىء من خلال استعمال ضمائر المخاطبة.

ولمزيد من الإيضاح حول استخدام ما وراء الخطاب في النصوص انظر الأمثلة على استعمالات أصنافه المختلفة في ملحق رقم ١.

وتكمن أهمية ما وراء الخطاب أساسًا في الفوائد التي تُجنَى كثمرة لاستخدامه في نصوص الكتب. فبواسطة استعمال أصنافه المختلفة يستطيع الكاتب أن يرشد القارىء إلى:

- تغيير الموضوع (دعنا نعود الآن إلى . . .).
- التوصل إلى الخاتمة (في الخاتمة . . .).
- التأكيد على شيء باليقين أو بالشك (بالتأكيد. . . ، ربما . . .)
- الإشارة إلى الأفكار المهمة (من المهم أن تلاحظ . . .)
- التعريف بالمصطلحات (المقصود بـ (س) هو . . .)
- الإشارة إلى صعوبة خط تفكيري (هذه نظرية صعبة . . .)
- ملاحظة وجود القارىء (سوف تتذكر أن . . .).
- الإشارة إلى السبب أو العلاقات الأخرى بين الأفكار (إذا . . . ، لكن . . .)
- اتصال الخطاب (على الأقل. . . ، ثانيًا. . .).
- إظهار موقف الكاتب نحو الوقائع (ممتع . . .).[٢]

وقامت كريسمور بعدد من الدراسات على توظيف تحليل ما وراء الخطاب في الكتب في الولايات المتحدة الأمريكية، منها دراسة مقارنة لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب العلوم الاجتماعية المدرسية وغير المدرسية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن ما وراء الخطاب الإخباري أكثر استخدامًا في الكتب غير المدرسية، إذ إن هذا الصنف في الكتب غير المدرسية يعادل ضعفي ما فيها من ما وراء الخطاب الاتجاهي [٢٤]. كما قامت كريسمور بدراسة مدى تأثير استخدام ما وراء الخطاب على فهم التلاميذ للنصوص المكتوبة، وطبقت ذلك على نصوص كتب الدراسات الاجتماعية، واستنتجت من الدراسة أن كل من ما وراء الخطاب الاتجاهي والاتصالي يلعبان دورًا مهمًا في عملية إتقان فهم نصوص الدراسات الاجتماعية [٢٥].

وكذلك قامت جاريونود Jarunud بدراسة مدى استعمال تصنيفات ما وراء الخطاب في الكتب المقررة للمواد الاجتماعية في تايلند. ووجدت أن أغلب كتب المواد الاجتماعية للصفوف العليا (الصف العاشر إلى الثاني عشر) يستعمل فيها ما وراء الخطاب الإخباري

---

٢ اقتبست ترجمة فوائد ما وراء الخطاب من [٢٢].

والاتصالي بشكل أكثر من كتب الصفوف الدنيا . وتوصلت كذلك إلى أن استخدام الخطاب الاتجاهي يظهر فيها بشكل أقل من الأصناف الأخرى [٢٦] .

وقام كل من موافق الرويلي وعبدالفتاح الجبر بدراسة مدى استخدام ما وراء الخطاب في بعض كتب المواد الاجتماعية المقررة على طلاب المدارس الثانوية المطورة بالمملكة العربية السعودية، وتبين من الدراسة عدم اكتراث مؤلفي تلك الكتب باستخدام الإشارات والإرشادات اللغوية في النصوص المكتوبة، على الرغم من أهمية استعمال ما وراء الخطاب الإخباري في الكتابة. وتبين أيضًا أن استخدام ما وراء الخطاب الاتجاهي يفوق استخدام غيره من الأصناف الأخرى في تلك الكتب. وقد أشارا إلى أن مؤلفي تلك الكتب يولون أهمية كبرى لما وراء الخطاب الاتصالي، من خلال مخاطبة القارىء باستخدام ضمائر المخاطبة [٢٢].

بعد هذا العرض الموجز لتوضيح مفهوم ما وراء الخطاب وأصنافه وأنواعه، وكذلك العرض لبعض الدراسات المتعلقة باستخدامه كأداة لتحليل الكتب المدرسية، وبعد توضيح إجراءات الدراسة سنعرض النتائج المتعلقة باستخدامه في دراسة الكتب التي تم اختيارها كعيِّنة.

إجـراءات الدراسـة

عيِّنـة الدراسـة

لتحقيق هدف هذه الدراسة تم اختيار جميع كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الأساسي، والتي تبلغ اثني عشر كتابًا، يدرس البنون ستة منها في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتدرس البنات الكتب الستة الأخرى في المدارس التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات. (انظر ملحق رقم ٢). وما هذه الدراسة إلاَّ محاولة للتوصل إلى وصف علمي دقيق لمدى استعمال ماوراء الخطاب في كتب الجغرافيا والكيفية التي استعمل بها. ولتحرِّي الدقة في الوصف فقد تم اعتماد الأسلوب الإحصائي لتحقيق هذه الدراسة.

ونـظرًا لاختـلاف أطوال أبواب هذه الكتب وفصولها، واختلاف عدد الكلمات في السطر الواحد في كل كتاب، وما يترتب عليه من اختلاف في عدد الكلمات الموجودة في كل صفحة من صفحات الكتب، فقد استخدم أسلوب عد الكلمات للتوصل لحصر النصوص الخاضعة للتحليل من كل كتاب. وتم اختيار ألف وخمسمائة (١٥٠٠) كلمة كعيِّنة من كل كتاب، مقسَّمة على النحو التالي: خمسمائة (٥٠٠) كلمة من بداية الفصل الأول، وخمسمائة (٥٠٠) كلمة من الفصل الأخير، تصاعديًا من نهاية الفصل، وخمسمائة (٥٠٠) كلمة من وسط الكتـاب. إن المقصـود من وراء كيفية الانتقـاء بهذا الشكـل هو ضمان تمثيل عيِّنة النصوص المختارة للكتاب.

وتعني الكلمـة في هذه الـدراسة: الوحدة اللغوية المكتوبة والمنفصلة عن سابقتها ولاحقتهـا. فاعتبر كل من حرف الجر (من) وكلمة (لأعمالهم) كلمة واحدة، بالرغم من التفاوت في عدد الحروف بينهما [٢٢].

بعد القيام بعملية تحديد النصوص الخاضعة للتحليل، تمت قراءتها لها لحصر عدد ما فيها من أصناف ما وراء الخطاب ونوعه في جميع النصوص. وبعد مرور أسبوعين على عملية العد الأولي، تمت عملية عد أخرى للنصوص نفسها في مجموعة جديدة من الكتب الأولى نفسها، ومن ثم تمت مقارنة ما توصل إليه من الأصناف وأنواعها بين نتيجة القراءة الأولى والثانية. وبناءً على هذه المقارنة، تم حصر أصناف ما وراء الخطاب وأنواعها المتفق عليها بين القراءتين، وهذه الأصناف والأنواع هي التي دخلت عملية التحليل. وقد قام الباحث نفسه بعمليات تحديد النصوص وعد ما ورد بها من أصناف وأنواع ما وراء الخطاب فيها.

معامـل الثبـات

تم تحديد معامل الثبات في هذه الدراسة وفقًا لمعادلة سبيرمان لحساب معامل ارتباط الرتب وذلك حسب المعادلة التالية [٢٧، ص٢٢١]:

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ ف}}{ن (ن^{٢} - ١)}$$

$$ر = ١ - \frac{٦ (١,٥)}{١٢ (١٢^{٢} - ١)} = ٠,٩٩$$

حيث: ف = مجموع مربع الفرق بين الرتب

ن = مجموع الكتب التي خضعت للتحليل

ويبينً ملحق رقم ٣ نتائج حساب معامل ارتباط الرتب.

حساب التوزيع التكراري

تم حساب التوزيع التكراري بواسطة الحاسب الآلي وذلك باستخدام برنامج SPSSx. وتم حساب نسبة تكرار كل الأنواع في أصناف ما وراء الخطاب إلى المجموع العام لعدد ما ورد منها في كل مجموعة من الكتب.

نتائج الدراسة

سنقوم بعرض نتائج استعمال كل صنف من الأصناف في الكتب المقررة على البنين أولاً، ومن ثم نستعرض ما ورد من الأصناف في الكتب المقررة على البنات. بعد ذلك نقوم بمقارنة بين استخدام أصناف ما وراء الخطاب في كتب البنين والبنات.

يبين جدول رقم ١ توزيع تكرارات استعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا المقررة على البنين. ويظهر من الجدول أن جميع الكتب تحوي جميع أصناف ما وراء الخطاب، ولكن ليس هناك نمط معين لاستعمالها، سوى أن ما وراء الخطاب الاتصالي مستخدم بصورة أكثر من غيره من الأصناف.

وإذا نظرنا إلى توزيع التكرارات لأنواع ما وراء الخطاب الإخباري، نجد أن الإفصاح عن الهدف والتبرير لم يستخدما في جميع الكتب. أما التمهيد فقد ظهر في كتابين. وظهرت المراجعة والفكرة الرئيسة في كتاب واحد فقط ولمرة واحدة، وظهر استعمال استراتيجية المؤلف الخطابية في كتابين وبنسبة (١ , ١) لكل منهما.

جدول رقم١ . التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنين في كل ١٥٠٠ كلمة من كل كتاب .

الكتاب	التكرار	الإخبـــاري (١)						الاتجاهـــي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
	ونسبته	١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
الرابع	ت	٠	٣	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٦	١١
ابتدائي	٪	٠	٤,٨	٠	١,٦	٠	٠	١,٦	٠	٠	٠	٩,٧	١٧,٧
الخامس	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٦	٨
ابتدائي	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣,٢	٠	٠	٠	٦	١٢,٩
السادس	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩,٧	٩
ابتدائي	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٤,٥	١٤,٥
الأول	ت	٠	٠	١	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٣	٦
متوسط	٪	٠	٠	١,٦	٠	٠	١,٦	١,٦	٠	٠	٠	٤,٨	٩,٧
الثاني	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٣	٠	٠	٤	٨
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١,٦	٤,٨	٠	٠	٦,٥	١٢,٩
الثالث	ت	٠	٢	٠	٠	٠	١	٤	٤	٠	٠	٩	٢٠
متوسط	٪	٠	٣,٢	٠	٠	٠	١,٦	٦,٥	٦,٥	٠	٠	١٤,٥	٣٢,٣
المجموع	ت	٠	٥	١	١	٠	٢	٩	٧	٠	٠	٣٧	٦٢
	٪	٠	٨,١	١,٦	١,٦	٠	٣,٢	١٤,٥	١١,٣	٠	٠	٥٩,٧	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
١,١ الإفصاح عن الهدف
١,٢ التمهيد
١,٣ المراجعة
١,٤ الفكرة الرئيسة
١,٥ التبرير
١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
٢,١ الإبراز
٢,٢ التوكيد
٢,٣ التجنب
٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

أما توزيع تكرارات أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهي في هذه الكتب فيظهر من جدول رقم ١ أن الإبراز تكرر استخدامه في خمسة كتب، وتكرر استخدام التوكيد في كتابين. ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم في جميع الكتب. ومن الجدول يتبين لنا أيضًا أن ما وراء الخطاب الاتصالي ظهر في جميع الكتب وبنسب تفوق استعمال أي صنف من الأصناف الأخرى.

ويبين لنا جدول رقم ١ توزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب في كل كتاب على حدة. وفيما يخص ما وراء الخطاب الإخباري، لم يستخدم أي نوع منه في كتب الخامس والسادس الابتدائي وكذلك كتاب الثاني متوسط. واستعمل في كتاب الرابع الابتدائي كل من التمهيد والفكرة الرئيسة بنسبة ٤,٨ للأول وبنسبة ١,٦ للثاني، ولم تستخدم الأصناف الأخرى. وفي كتاب الأول متوسط استخدمت كل من المراجعة واستراتيجية المؤلف الخطابية بنسبة ١,٦ لكل منهما، ولم تستعمل الأنواع الأخرى. أما كتاب الثالث متوسط فقد استعمل فيه كل من التمهيد بنسبة ٣,٢ واستراتيجية المؤلف الخطابية بنسبة ١,٦، ولم تستعمل الأنواع الباقية.

أما استعمال أنواع الخطاب الاتجاهي في كل كتاب على حدة، فيبينه جدول رقم ١ أيضًا. إذ ينعدم استخدام أي نوع منه في كتاب السادس الابتدائي، في حين استعمل الإبراز فقط في كل من كتب الرابع والخامس الابتدائي والأول متوسط وبنسبة ١,٦ للأول والثالث، وبنسبة ٣,٢ للثاني. واستعمل الإبراز والتوكيد في كتاب الثاني متوسط بنسبة ١,٦ للأول ونسبة ٤,٨ للثاني ويغيب استخدام النوعين الآخرين، واستخدم كل من الإبراز والتوكيد في كتاب الثالث المتوسط بنسبة ٦,٥ لكل منهما، ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم فيها.

أما ما وراء الخطاب الاتصالي فهو مستخدم في جميع الكتب، وتبلغ نسبة استخدامه ١٤,٥ في كل من كتاب السادس الابتدائي والثالث متوسط، وتبلغ هذه النسبة ٩,٧ في كتابي الرابع والسادس الابتدائي، وتقل نسب استخدامه في الكتب الأخرى.

أمـا توزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا المقررة للبنات فيبينه جدول رقم ٢، ويظهر من الجدول أن جميع أصناف ما وراء الخطاب مستخدمة في الكتب، ويزيد فيها استخدام ما وراء الخطاب الاتصالي على أي صنف آخر.

ومن جدول رقم ٢ يتبين لنا بالرغم من وجود ما وراء الخطاب الإخباري في جميع الكتب، إلا أن بعض أنواعه تغيب تمامًا، فلم يستخدم التبرير في أي كتاب من الكتب. وقد استخدم كل من الإفصاح عن الهدف والمراجعة واستراتيجية المؤلف الخطابية في كتابين، واستخدم التمهيد في ثلاثة كتب، واستخدمت الفكرة الرئيسة في كتاب واحد ولمرة واحدة فقط.

ومن جدول رقم ٢ نفسه تبين لنا أن استخدام ما وراء الخطاب الاتجاهي ليس أحسن حالاً من ما وراء الخطاب الإخباري. فبالرغم من وجوده في جميع الكتب، إلاّ أننا نلاحظ غياب بعض أنواعه، فلم يستخدم التقويم مثلاً في أي كتاب. واقتصر استخدام التجنب على كتاب واحد ولمرة واحدة فقط. أما الإبراز فنجده في ثلاثة كتب، والتوكيد في أربعة. أما ما وراء الخطاب الاتصالي فنجده في جميع هذه الكتب، وبصورة أكبر في كتب المرحلة الابتدائية منه في كتب المرحلة المتوسطة.

ويبين جدول رقم ٢ استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنات أيضًا، حيث يغيب استخدام بعض أنواع الخطاب الإخباري تمامًا في كتاب الثالث متوسط، وتضمحل نسب استخدام الإفصاح عن الهدف والتمهيد والمراجعة والفكرة الرئيسة لتصل إلى ١,١ في كتاب الرابع الابتدائي، إضافة إلى غياب استخدام استراتيجية المؤلف الخطابية فيه. أما كتاب الخامس الابتدائي فقد استخدم فيه كل من الإفصاح عن الهدف والتمهيد بنسبة ١,١ للأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم تستخدم الأنواع الأخرى. أما كتاب السادس الابتدائي فقد استخدم فيه التمهيد فقط وبنسبة بلغت ٣,٣. واستخدم كل من التمهيد والمراجعة في كتاب الأول متوسط، وبنسبة ١,١ للأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم تستعمل الأصناف الأخرى. أما كتاب الثاني متوسط فقد استخدمت فيه استراتيجية المؤلف الخطابية فقط وبنسبة ١,١.

جدول رقم٢ . التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنات في كل ١٥٠٠ كلمة من كل كتاب .

الكتاب	التكرار ونسبته	الإخبـــاري (١)						الاتجاهـــي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
		١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
الرابع	ت	١	١	١	١	٠	٠	١	٢	٠	٠	٢٠	٢٧
ابتدائي	٪	١,١	١,١	١,١	١,١	٠	٠	١,١	٢,٢	٠	٠	٢١,٧	٢٩,٣
الخامس	ت	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١١	١٤
ابتدائي	٪	١,١	٢,٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٢,٠	١٥,٢
السادس	ت	٠	٣	٠	٠	٠	٠	٤	١	٠	٠	١٠	١٨
ابتدائي	٪		٣,٣	٠	٠	٠	٠	٤,٣	١,١	٠	٠	١٠,٩	١٩,٦
الأولى	ت	٠	١ ٠	٢	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٦	١٠
متوسط	٪	٠	١,١	٢,٢	٠	٠	١,١	٠	٠	٠	٠	٦,٥	١٠,٩
الثاني	ت	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٣	٠	٠	٤	٩
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	١,١	١,١	٣,٣	٠	٠	٤,٣	٩,٨
الثالث	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥	١	٠	٨	١٤
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥,٤	١,١	٠	٨,٧	١٥,٢
المجموع	ت	٢	٧	٣	١	٠	٢	٦	١١	١	٠	٥٩	٩٢
	٪	٢,٢	٧,٦	٣,٣	١,١	٠	٢,٢	٦,٥	١٢,٠	١,١	٠	٦٤,١	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
١,١ الإفصاح عن الهدف
١,٢ التمهيد
١,٣ المراجعة
١,٤ الفكرة الرئيسة
١,٥ التبرير
١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
٢,١ الإبراز
٢,٢ التوكيد
٢,٣ التجنب
٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

جدول رقم٣. مقارنة بين التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنين والبنات.

الكتاب	التكرار ونسبته	الإخبـــاري (١)						الاتجاهــي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
		١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
البنين	ت	٠	٥	١	١	٠	٢	٩	٧	٠	٠	٣٧	٦٢
	٪	٠	٣,٢	٠,٦	٠,٦	٠	١,٣	٥,٨	٤,٥	٠	٠	٢٤,٠	٤٠,٣
البنات	ت	٢	٧	٣	١	٠	٢	٦	١١	١	٠	٥٩	٩٢
	٪	١,٣	٤,٥	١,٩	٠,٦	٠	١,٣	٣,٩	٧,١	٠,٦	٠	٣٨,٣	٥٩,٧
المجمــوع	ت	٢	١٢	٤	٢	٠	٤	١٥	١٨	١	٠	٩٦	١٥٤
	٪	١,٣	٧,٨	٢,٦	١,٣	٠	٢,٦	٩,٧	١١,٧	٠,٦	٠	٦٢,٣	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
١,١ الإفصاح عن الهدف
١,٢ التمهيد
١,٣ المراجعة
١,٤ الفكرة الرئيسة
١,٥ التبرير
١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
٢,١ الإبراز
٢,٢ التوكيد
٢,٣ التجنب
٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

أما من حيث استخدام أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهي في كل كتاب، فلم يستخدم أي نوع منه في كتاب الخامس الابتدائي والأول متوسط. واستخدم الإبراز والتوكيد في كتاب الرابع الابتدائي بنسبة ١,١ للنوع الأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم. واستخدم الإبراز والتجنب في كتاب السادس الابتدائي، وبنسبة ٤,٣ للأول وبنسبة ١,١ للثاني، ولم يستخدم النوعان الآخران. أما كتاب الثاني متوسط فقد استخدم فيه الإبراز بنسبة ١,١ والتوكيد بنسبة ٣,٣، ولم يستخدم التجنب والتقويم فيه. واستخدم التوكيد بنسبة ٤,٥ والتجنب بنسبة ١,١ في كتاب الثالث متوسط ولم يستخدم الإبراز والتقويم.

ومن جدول رقم ٢ يتبين لنا أن ما وراء الخطاب الاتصالي مستخدم في جميع الكتب، فتبلغ نسبة استخدامه في كتاب الرابع الابتدائي ٢١,٧٪، وفي كتاب الخامس ١٢,٠، وفي كتاب السادس ١٠,٩، وتقل نسب استخدامه في الكتب الأخرى.

ويبين جدول رقم ٣ مقارنة لتوزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب بين كتب البنين والبنات. ويبدو من الجدول أن نسب استخدام جميع أصناف ما وراء الخطاب في كتب البنات تفوق نوعًا ما نسب استخدامه في كتب البنين.

مناقشة النتائج

يختلف مؤلفو كتب الجغرافيا عيِّنة الدراسة في مدى استخدامهم لأصناف ما وراء الخطاب وأنواعه وكيفية استخدامهم له في النصوص التي خضعت لعملية التحليل. ويبدو أن الاتجاه العام يتمثل في الزيادة الملموسة لاستخدام ما وراء الخطاب الاتصالي بشكل أكثر من غيره، واستعمال ما وراء الخطاب الاتجاهي بشكل أكبر من استعمال الإخباري. وسنناقش فيما يلي بشكل عام استخدام كل صنف على حدة.

ما وراء الخطاب الإخباري

يلعب ما وراء الخطاب الإخباري وظيفة مهمة في تشييد البنية الإدراكية للقارىء، ويساعده على فهم المعنى واستيعابه. ولكن بالرغم من ذلك نجد ندرة في استخدام أنواعه

المختلفة والتي تصل أحيانًا إلى درجة الغياب التام في بعض الكتب. ولم يعر المؤلفون التبرير اهتمامًا، فهم يطرحون الأفكار والمعلومات للقارىء دون إيراد أسباب لذلك. ويندر بين المؤلفين من يبين الهدف من وجود المعلومات للقارىء، وكذا الأمر بالنسبة لتوضيح الفكرة الرئيسة وبيان الطريقة التي تعرض بها الأفكار والمعلومات للقراء. ويبدو أن النوع الوحيد من أنواع ما وراء الخطاب الإخباري الذي يوليه المؤلفون اهتمامًا هو التمهيد للأفكار والمعلومات المطروحة بالنصوص. وتتساوى كتب البنين مع كتب البنات في عدم اهتمام مؤلفيها بتوجيه القارىء للأفكار والمعلومات من خلال أنواع استعمال ما وراء الخطاب الإخباري.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

يبدو أن مؤلفي نصوص كتب الجغرافيا يولون ما وراء الخطاب الاتجاهي اهتمامًا مميزًا، خاصة فيما يتعلق بإبراز الأفكار والمعلومات، ويبدو أن ما يعرض منها يصل لدرجة اليقين. ولا يعطي المؤلفون قراءهم فرصة للتفكير عن طريق التجنب، فكل ما يرد في هذه النصوص غير قابل للأخذ والرد أو المناقشة. وفي الوقت نفسه يظهر أن المؤلفين لا يتخذون موقفًا محددًا نحو فكرة أو حقيقة ويبدون حكمًا نحوها. إن ما ورد في هذه النصوص من أنواع لما وراء الخطاب الاتجاهي مؤشر واضح على محاولة المؤلفين التأثير على توجهات التلاميذ اعتقادًا منهم بأهمية التوكيد على الأفكار والموضوعات بشكل قطعي يقيني.

ما وراء الخطاب الاتصالي

من الواضح طغيان استعمال ما وراء الخطاب الاتصالي على الأصناف الأخرى لما وراء الخطاب، ولكن إذا نظرنا إلى الحالات التي يُستعمَل فيها هذا النوع نجد الصفة الغالبة عليها هي توجيه نظر القارىء للخرائط والصور الموجودة في كتب الجغرافيا، وليس هناك تخاطب فعلي بين المؤلف والقارىء عن طريق استعمال ضمائر المخاطبة بقصد إقامة حوار بينهما.

وعمومًا يبدو أن مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة لا يهتمون بما وراء الخطاب في نصوص تلك الكتب، ويغلب على كتاباتهم للنصوص طابع الأسلوب

الموسوعي encyclopedic ، فهم لا يهتمون بتوجيه القارىء ليدرك المقصود بالنص، ولا الاتصال الحقيقي معه عن طريق الحوار.

الخاتمة

نظرًا لما يقوم به الكتاب المدرسي من وظائف مهمة للعملية التعليمية، فإن تحليله لغرض إصدار حكم على مدى فاعليته لتحقيق الوظائف التي وجد من أجلها أمر ضروري. وتختلف نماذج التحليل باختلاف الغرض منها، فمنها العام الشامل ومنها الدقيق المتخصص. وفي هذه الدراسة استخدم نموذج ما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكلمات والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد القارىء وتساعده على التوصل إلى مقصد الكاتب وهدفه من كتابة النص. ويقسم ما وراء الخطاب إلى ثلاثة أصناف هي : ما وراء الخطاب الإخباري، وما وراء الخطاب الاتجاهي، وما وراء الخطاب الاتصالي.

وفي هذه الدراسة تم التوصل لمدى استعمال مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية لما وراء الخطاب في تلك الكتب والكيفية التي استعمل فيها. وتبين من الدراسة بأن مؤلفي نصوص الكتب التي خضعت للتحليل لم يأبهوا باستعمال ما وراء الخطاب كثيرًا. فقلَّما يساعدون القارىء ليفهم المعنى المقصود من النص، عن طريق إعطائه التوجيهات والإرشادات اللازمة. ويتركز جل اهتمامهم فيما يخص ما وراء الخطاب الإخباري — وإن كان قليلاً — حول التمهيد، ولا يعيرون الأنواع الأخرى اعتبارًا.

ويبدو أن المؤلفين يولون أمر محاولة التأثير على توجه القارىء بعض الاهتمام، ولكن ذلك مقصور على إبراز الأفكار والتوكيد عليها، ويقتصر اهتمامهم على الأمور اليقينية، ويتجنبون إصدار أحكام تقويمية على الموضوعات أو الأفكار. ويهتم المؤلفون كثيرًا بمخاطبة القارىء، ولكن ليس عن طريق إقامة حوار حقيقي معه، بل يقتصرون على لفت نظره إلى خريطة أو شكل أو صورة.

وليست كتب البنات بأحسن حظًا من كتب البنين، وإن ظهر عدد تكرار استعمال أصناف ما وراء الخطاب فيها مرتفعًا، وترجع معظم الزيادة إلى ارتفاع عدد تكرار توجيه القارىء إلى النظر إلى الخرائط والأشكال، عن طريق استعمال ما وراء الخطاب الاتصالي.

وأخيرًا يغلب أسلوب الكتابة الموسوعية على كتب الجغرافيا، فهناك الكثير من المعلومات والأفكار، ولكنها تفتقر إلى الإشارات اللغوية التي تجعل القارىء يدرك المقصود من النص ويفهمه. إن أي محاولة للتحسين من وضع تلك الكتب يجب أن تشتمل على عناية خاصة باستعمال أصناف ما وراء الخطاب فيها.

ملحق رقم ١
أمثلة على استخدام أصناف ما وراء الخطاب

ما وراء الخطاب الإخباري

الإفصاح عن الهدف: إن الغرض من دراسة هذه الوحدة «المواصلات» بيان دور المواصلات الحديثة في التنمية.

التمهيد: في هذا الفصل سيدرس التلاميذ جامعة الدول العربية وما تقوم به من أدوار سياسية وثقافية.

المراجعة: من الأمثلة السابقة يمكن أن نستخلص دور جامعة الدول العربية السياسي.

الفكرة الرئيسة: قام الدين الإسلامي الحنيف بتوحيد المسلمين تحت لوائه وشحذ تفكيرهم مما أدى إلى نشوء حضارة إسلامية عريقة.

التبرير: لهذا، فإن دراسة الحضارة العربية الإسلامية ستساعدنا على فهم ماضينا وتلمس مستقبلنا.

استراتيجية المؤلف الخطابية: لقد شرحنا في الفصل السابق الدور الاقتصادي للعالم العربي، وسنشرح دوره الاقتصادي في هذا الفصل.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

الإبراز: لا شك أن هيئة الأمم المتحدة تقوم بدور بارز لحفظ السلام العالمي .

التوكيد: في الحقيقة، لقد قادت الحضارة العربية الإسلامية العالم، وما زالت قادرة على القيام بهذا الدور.

التجنب: ربما يعود ازدهار التجارة في الشرق الأوسط إلى موقعه بين قارات العالم القديم .

التقويم: في الواقع إن ما ذكره بعض المستشرقين عن تاريخ العالم العربي يخلو من الصحة .

ما وراء الخطاب الاتصالي

نحن نريد أن نبين لك ما تقوم به هيئة الأمم المتحدة من أدوار، وحتى تدرك هذه الأدوار لا بد أن تقرأ ميثاقها أولاً .

ملحق رقم ٢

قائمة الكتب التي خضعت للتحليل

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *مبادىء الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *جغرافية الجزيرة العربية للصف الخامس الابتدائي*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *الجغرافيا الابتدائية للصف السادس الابتدائي*. قام على نأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *أسس الجغرافيا الطبيعية للصف الأول متوسط*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة الثامنة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *جغرافية العالم الإسلامي للصف الثاني المتوسط*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *جغرافية المملكة العربية السعودية للصف الثالث المتوسط*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م). *مبادىء الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي*. تأليف محمد سعيد كمال، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *الجغرافيا (جغرافية شبه الجزيرة العربية) للصف الخامس الابتدائي*. تأليف عبدالله الرشيد، محمد الشويعر، محمد بن خميس وعبدالله الخليف، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م). *كتاب الجغرافيا للصف السادس الابتدائي*. تأليف عبدالله الرشيد، محمد الشويعر، محمد بن خميس وعبدالله الخليف، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *أسس الجغرافيا للصف الأول متوسط*. تأليف أحمد موسى البكري وعكاشة أحمد الجعلي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة التاسعة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *جغرافية العالم الإسلامي للصف الثاني متوسط*. تأليف محمد إسماعيل إبراهيم وأحمد موسى البكري وعكاشة الجعلي وعدنان قدومي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة الثامنة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *جغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي للصف الثالث متوسط*. تأليف محمد إسماعيل إبراهيم وأحمد موسى البكري وعكاشة الجعلي وعدنان قدومي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة السابعة.

ملحق رقم ٣
حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان
مجموع التكرارات والرتب في القراءتين

الكتب	القراءة (١)		القراءة (٢)		الفرق بين الرتب	مربع الفرق
	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة		
كتب الأولاد :						
رابع ابتدائي	١١	٧	١٢	٦,٥	٠,٥	٠,٢٥
خامس ابتدائي	٨	١٠,٥	٨	١١,٥	١-	١
سادس ابتدائي	١٠	٨	١٠	٨	٠	٠
أول متوسط	٧	١٢	٨	١١,٥	٠,٥	٠,٢٥
ثاني متوسط	٨	١٠,٥	٩	٩,٥	١	١
ثالث متوسط	٢١	٢	٢٢	٢	٠	٠
كتب البنات :						
رابع ابتدائي	٢٨	١	٢٩	١	٠	٠
خامس ابتدائي	١٥	٤,٥	١٧	٤	٠,٥	٠,٢٥
سادس ابتدائي	١٨	٣	١٩	٣	٠	٠
أول متوسط	١٢	٦	١٢	٦,٥	٠,٥-	٠,٢٥
ثاني متوسط	٩	٩	٩	٩,٥	٠,٥-	٠,٢٥
ثالث متوسط	١٥	٤,٥	١٦	٥	٠,٥-	٠,٢٥

مجموع مربع الفرق ١,٥

المراجع

[١] Massialas, B. G., and S.A. Jarrar. *Education in the Arab World.* New York: Praeger, 1983.

[٢] الدايل، عبدالرحمن بن سليمان. «دور مديري التعليم في تجديد وتطوير العملية التعليمية.» *التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، ع٢٨ (٧ ١٤٠هـ/ ١٩٨٧م)، ١٠٨ ـ ١١٩ .

[٣] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership.* Glenview: Scott Foresman, 1987, Chap. 1.

[٤] إبـراهيم، محمـد إسـماعيل وآخـرون. *تاريخ العـالم الإسلامي، للصف الثاني المتوسط*. ط٧. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥] جماعة من المختصين. *جغرافية المملكة العربية السعودية، للصف الثالث متوسط*. ط٨. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٦] جماعة من المختصين. *تاريخ المملكة العربية السعودية، للصف الثالث المتوسط*. ط٧. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٧] فئة من المختصين. *جغرافية العالم الإسلامي، للصف الثاني المتوسط*. ط٨. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٨] الزوكة، محمد خميس وآخرون. *الجغرافيا الاقتصادية، التعليم الثانوي المطور*. ط١. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٩] الزعيزع، عبدالله عايد. «تقويم محتوى كتب النحو والصرف بالمرحلة الثانوية في ضوء أهداف هذه المادة.» رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٠] اليحيى، عبدالله سعد. «دراسة تحليلية مقارنة لكتب التوحيد للصف الأول المتوسط أو الإعدادي في دول مجلس التعاون الخليجي.» رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١١] البعـادي، حمد محمـد. *مدرسـة الفهد: تجربة في الإصلاح التربوي*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[١٢] Eraut, M. et al. *The Analysis of Curriculum Materials*. Brighton: University of Sussex, School of Education, 1975.

[١٣] Warming, E. O., and E. C. Barber. "Touchstones for Textbook Selection." *Pha Delta Kappan*, 61, No. 10 (1980), 694-95.

[١٤] دمعـة، عبـدالمجيد إبراهـيم، ومحمد منير مرسي. *الكتاب المدرسي الجيد ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المـرحلة الابتدائية*. تونس: وحدة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[١٥] Gall, M. D. *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

[١٦] الإدارة العامة للمناهج. *مواصفات الكتاب المدرسي الجيِّد*. الرياض: إدارة التطوير التربوي، وزارة المعارف، د. ت.

[١٧] عبدالحميد، محمد جمال. «بعض مداخل تحليل المضمون وتطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية.» *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، م٤، ع٤ (١٩٨٥م)، ص ص١٩١ ـ ٢٢٨.

[١٨] سيد، أحمد شكري، وعبدالله محمد الحمادي. منهجية «*أسلوب تحليل المضمون*» *وتطبيقاته في التربية*. الدوحة. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٧م، ص ص١٩١ - ٢٢٨.

[١٩] الجابري، محمد عابد الجابري. *تكوين العقل العربي*. بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧م.

[٢٠] المسدي، عبدالسلام. *التفكير اللساني في الحضارة العربية*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٦م.

[٢١] Vade Kopple, W. J. "Some Exploratory Discourse on Metadiscourse." *College Composition and Communication*, 36, No. 1 (1985). 82-93.

[٢٢] الرويلي، موافق، وعبدالفتاح الجبر. «ما وراء الخطاب: تحليل ما وراء الخطاب في نصوص كتب المواد الاجتماعية.» *دراسات تربوية*، القاهرة. م٦، ج٣١ (١٩٩٠/١٩٩١م)، ص ص ٩٩ - ١٢٠.

[٢٣] Beauvais, P. J. "Metadiscourse in Content: A Speech Act Model of Illocutionary Content." ERIC Document Reproduction Service No. 272 278, 1986.

[٢٤] Crismore, A. "Metadiscourse: What It Is and How It is Used in School and Non-school Social Science Texts." ERIC Document Reproduction Service No. ED 229 720, 1983.

[٢٥] Crismore, A. "Metadiscourse as a Rhetorical Act in Social Studies Texts: Its Effects on Student Performance and Attitude. "Unpublished Ph. D. Diss., University of Illinois, 1985.

[٢٦] Jarunud, S. "An Analysis of Metadiscourse Use in Thai Social Studies Textbooks in Secondary Schools." Unpublished Ph. D. Diss., University of Iowa, 1986.

[٢٧] Howell, D. *Statistical Methods for Psychology*. Boston: Duxbury Press, 1982.

Metadiscourse Analysis of Geography Textbooks for Basic Education in Saudi Arabia

Muwafig F. Al-Ruwaili
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study identifies the extent of metadiscourse usage in all geography textbook for the elementary and middle schools in Saudi Arabia. For the purpose of analysing the metadiscourse usage, selected texts have been identified.

Metadiscourse (informational, attitudinal, and voice) is a way of analyzing directions the author uses to help the readers understand and comprehend the text. The study maintains that geography textbooks suffer a disabling limitation as regards the utilization of the various types of metadiscourse which would, had they been used, enhance the value of the textbooks. As texts are loaded with ideas and informations, metadiscourse could have ensured the maximum benefit their authors aimed at. This study, therefore, recommends that any future textbook improvement should make use of the types of metadiscourse.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٨١ - ٥١٣ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

تأثير بعض المتغيرات في تقدير المدرسين للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي

حسين حمدي الطوبجي و محمد ذيبان غزاوي

كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع رأي المدرسين والمدرسات بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تقديرهم للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل: الجنس، وسنوات الخبرة، التخصص العلمي، وأثر دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية.

ولجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذا البحث أعد الباحثان استبانة وزعت على ٧٩٩ مدرسًا ومدرسة تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس مختلفة بعد التأكد من ثبات هذه الاستبانة وصدقها. وتمت المعالجة الإحصائية المناسبة في تبويب البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وظهر من تحليل النتائج أن بعض مجالات وسائل الاتصال التعليمية كان تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لأهميتها بأنها مهمة في تحسين أدائهم التدريسي، مثل استخدام الوسائل واختيارها والاستفادة من خدمات مكتبة مصادر التعلم في المدرسة والأسس التربوية والنفسية التي يقوم عليها الاستخدام الفعَّال لهذه المجالات. كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في تقدير أفراد العيِّنة لأهمية بعض المجالات تُعزَى إلى الخبرة في التدريس وأثر دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية ونوع التخصص العلمي والجنس. فقد وجد أنه كلما زادت الخبرة ازداد تقدير أفراد العيِّنة لأهمية مجال الاستفادة من مكتبة مصادر التعلم، وأن دراسة المقرر لم تؤثر كثيرًا في الأهمية النسبية لهذه المجالات إلا في مجال الإدراك والتعلم. وكان تقدير أفراد تخصص العلوم لأهمية المجالات بصورة عامة أكبر بدلالة إحصائية من تقدير أفراد معظم التخصصات الأخرى، كما كان تقدير المدرسات لأهمية هذه المجالات أعلى من تقدير المدرسين لها.

وأوصى الباحثان بضرورة التأكيد على تدريس المجالات ذات العلاقة المباشرة في تحسين أداء المدرسين وعقد دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم في وسائل الاتصال التعليمية، ومراعاة التخصص العلمي أثناء الإعداد المهني بحيث ترتبط مجالات الوسائل بطبيعة التخصص العلمي. كما أوصى الباحثان بضرورة إجراء دراسات مشابهة على المراحل التعليمية الأخرى.

مقدمة

رغبة في زيادة فاعلية البرامج والمناهج التعليمية ظهر الاتجاه نحو تطوير وتصميم برامج إعداد المعلم على أساس الأداء والكفايات [١، ٢].

ويهدف هذا الأسلوب إلى التعرف على المهارات الخاصة التي ينبغي أن تتوافر لدى المدرسين لتحسين أدائهم التدريسي، والانتقال بذلك من التأكيد على محتوى المناهج في إعداد المعلمين وتدريبهم إلى التأكيد على المهارات أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المدرس ويقوم بالممارسة الفعلية لها على درجة عالية من الكفاية والإتقان. وقامت الدراسات التربوية وخاصة في مجال وسائل الاتصال التعليمية، بهدف تحديد هذه المهارات والكفايات واتخذت لتحقيق ذلك عدة أساليب، كان منها حصر المهام tasks التي يقوم بها العاملون في المجالات التربوية المختلفة [٣، ٤، ٥] لتحقيق الوظائف التي يؤدونها. ومنها أيضًا استطلاع رأي العاملين في قائمة بعدد من هذه المهارات لتقدير مدى أهميتها لتحقيق أهدافهم التربوية [٦، ٧].

وظهرت في العالم العربي دراسات عديدة لتحديد الكفاءات التدريسية في مجالات التربية المختلفة. وجاء ذكر وسائل الاتصال التعليمية في أغلب هذه الدراسات على اعتبارها أحد مجالات الكفاءات التدريسية، فلم تتم دراستها بصورة مستقلة إلاَّ نادرًا. وقامت بعض الدراسات القليلة بحصر كفاءات التقنيات والمكتبات في منظومة واحدة [٨]، وبمقارنة تقدير أهميتها بكفاءة العاملين على أداء وظائفها [٩].

ثم قام الباحثان بدراسة تعتبر الأولى في مجال تخصصها بحصر كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية وأصدرا قائمة بهذه الكفايات [١٠]. واتخذت هذه القائمة أساسًا

لحصر هذه الكفايات تحت عدد من المجالات الرئيسة ودراسة مدى تأثير دراسة مقرر في وسائل الاتصال في تقدير طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في مدى أهمية المجالات [١١].

وكان من الطبيعي أن يستكمل الباحثان الدراسة باستطلاع رأي المدرسين العاملين في الميدان في مدى أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية وفي تحسين أدائهم التدريسي وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات للحصول على قدر من المدخلات التي تساعد في تكامل الرؤية عند تخطيط برامج التأهيل المهني أو التدريب في مجال الوسائل التعليمية على وجه التحديد.

مشكلة الدراسة وأهميتها

وتنبع أهمية دراسة آراء المدرسين من أنهم قد اكتسبوا قدرًا كبيرًا من الخبرة العملية تجعل لآرائهم أهمية خاصة في تحديد مجالات الوسائل التعليمية التي ساهمت بدرجة أكبر في تحسين أدائهم التدريسي. وظهرت الحاجة إليها من واقع الممارسة اليومية، حتى يمكن في ضوء هذه النتائج تحديد مجالات الوسائل التي يشعر المدرسون أنهم أكثر حاجة لها والعمل على تأكيدها في مقررات التأهيل المهني والتدريب، وفي الوقت نفسه معرفة المجالات التي لم تحظ بدرجة مناسبة من تقدير المعلمين لأهميتها ومعالجة ذلك القصور بعد تقصي أسبابه.
بالإضافة إلى محاولة الكشف عما إذا كان تقدير المدرسين لأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية لها طابع عام أم أنها تختلف تبعًا لبعض المتغيرات مثل اختلاف الجنس أو التخصص أو سنوات الخبرة أو دراسة مقرر في الوسائل. وبهذه الطريقة يمكن وضع الخطوط الرئيسة لبرامج الإعداد المهني والتدريب في وسائل الاتصال حتى تحقق الأهداف المرجوة منها.

أهداف الدراسة

وتهدف هذه الدراسة إلى استطلاع آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو مدى الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، ومدى اختلاف ذلك بين المدرسين والمدرسات وتبعًا لتخصصاتهم الدراسية وسنوات الخبرة ودراستهم لمقرر في الوسائل.

أسئلة الدراسة

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما مدى تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي؟

٢ ـ هل يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى جنس المدرسين؟

٣ ـ هل يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية؟

٤ ـ هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات خبراتهم في التدريس؟

٥ ـ هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى التخصص العلمي؟

مسلمات الدراسة

١ ـ اعتبار قائمة كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية [١٠] الأداة الأساسية لاستطلاع آراء المدرسين في هذه الدراسة.

٢ ـ تعبر آراء المدرسين في هذه الدراسة عن اتجاهاتهم نحو تقدير أهمية مجالات وسائل الاتصال.

٣ ـ يمكن الاعتماد على نتائج استجابات أفراد العيِّنة في تحديد بعض المبادىء والمؤشرات لتطوير برامج التأهيل المهني والتدريب في مجال وسائل الاتصال.

حدود الدراسة

١ ـ تقتصر هذه الدراسة على استطلاع آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٢ ـ تكتفي هذه الدراسة بعدد من المجالات الرئيسة التي تنطوي تحتها كفايات المدرسين في مجال وسائل الاتصال.

٣ ـ لا تتطرق هذه الدراسة إلى وظائف العاملين في مجالات الوسائل والتقنيات التربوية.

٤ ـ تقتصر الدراسة على تقدير أهمية المجالات الرئيسة لوسائل الاتصال التعليمية، ولا تتطرق إلى الكفايات أو المهام التي تنطوي تحت كل منها.

تعريف المصطلحات

مجالات وسائل الاتصال التعليمية

ويقصد بها موضوعات الوسائل الرئيسة التي تشملها عادة برامج التأهيل المهني والتدريب لإعداد المعلمين وتنمية قدراتهم على استخدام الوسائل التعليمية لتحسين أدائهم التدريسي ويتكون كل مجال من عدد من الكفايات.

مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

إحدى مراحل سلم النظام التعليمي بدولة الكويت التي تتكون من ٤ سنوات ابتدائي، ٤ متوسط، ٤ ثانوي.

الدراسات السابقة

اهتم كثير من الباحثين وبعض الهيئات التعليمية بتحديد كفايات المعلمين في الوسائل التعليمية والمهارات التي ينبغي اكتسابها في هذا المجال لتحسين أساليب التدريس

أو تخطيط برامج الإعداد المهني والتدريب للمعلمين [١٢؛ ١٣، ص١٥]، وأصدروا قوائم بهذه المهام والكفايات والمجالات التي تنطوي تحتها وسائل الاتصال، وشملت في أغلبها المجالات الرئيسة التالية: نظريات التعلم، تصميم الرسالة، إنتاج المواد التعليمية وتشغيل الأجهزة. كما ساهمت لجنة إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية بإصدار قائمة بالكفايات الخاصة بالوسائل السمعية البصرية شملت مجالات اختيار المواد التعليمية، وتقويمها، واستخدامها، وإنتاجها وإعداد الدروس [١٤] وأعقبها [٧]، الذي حدد هذه المجالات في أربعة مجالات هي إعداد واستخدام التسهيلات الفيزيائية، وإنتاج المواد التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية وتقويمها، وكيفية استخدامها في التدريس.

ثم قام كثيرون بدراسة العلاقة بين تقدير كفايات ومجالات وسائل الاتصال التعليمية بعدد من المتغيرات، فوجد فورد [٦] أن المدرسين الذين درسوا مقررًا في هذا الموضوع أثناء إعدادهم التربوي كانوا أكثر تقديرًا لهذه المجالات عن غيرهم ممن لم يدرسوا مثل هذا المقرر وكان تقديرهم لأهمية هذه المجالات أكبر في مجالات اختيار الوسائل واستخدامها وتقويم العائد التربوي منها. وسأل سيجر [٤] المدرسين عن تقديرهم لأهمية المجالات التي تصلح أساسًا لوضع المقررات الدراسية في هذا الموضوع، وبالمثل أعد ماكجراث [١٥، ص٢٦] قائمة بالكفايات والمجالات التي يحتاجها مدرسو المرحلة الابتدائية. وظهر تشابه كبير في تحديد المجالات التي توصل إليها الباحثون.

وقد أكد ستريتر أيضًا [٥] على وجود علاقة موجبة بين تقدير المعلمين لأهمية بعض المجالات ودراستهم السابقة لمقرر في الوسائل ولعدد مرات استخدام المواد التعليمية، كما وجد روجرز [٣] علاقة كبيرة بين تقدير أهمية هذه المجالات وبين اتجاهاتهم بصورة عامة نحو الوسائل التعليمية، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وأجرى مكفيت [١٦، ص ص٤٥٨ ـ ٤٦٢] دراسة حول أثر خبرة التدريس والتخصص العلمي في تحقيق أهداف مقرر في وسائل الاتصال التعليمية واتجاهاتهم نحوها. ووجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من اتجاه المدرسين وسلوكهم نحو استخدام وسائل الاتصال التعليمية بناء على خبرتهم في التدريس. ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية

بين كل من اتجاه المدرسين وسلوكهم نحو استخدام الوسائل تعزى إلى التخصص العلمي . كما وجد أن دراسة مقرر تدريبي في وسائل الاتصال تزيد من تقديرهم لأهميتها في إعدادهم المهني ومن ثم يزداد استخدامهم لها . ودرس موس [١٧] تأثير مقرر في التقنيات التربوية في اتجاه المدرسين، ووجد أن لدراسة المقرر أثرًا في تأكيد أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية بين الذين درسوا المقرر والذين لم يدرسوه . فالذين لم يدرسوا المقرر أكدوا على المجالات : تصميم التعليم، واستراتيجيات التدريس، واستخدام الوسائل والتقويم، في حين أكد الذين درسوا المقرر على مجالات التعليم المفرد وقياس تحصيل الطلبة وتصميم التعليم . كما وجد أيضًا أن للتخصص العلمي للمدرسين أثرًا في التأكيد على أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية، إذ أكد مدرسو اللغات مثلاً على أهمية التسجيل الصوتي .

وبناءً على ما سبق، فإن الباحثين سيدرسان مدى تأثير بعض المتغيرات مثل التخصص العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، ودراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية والجنس في تقدير أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية .

خطوات البحث

١ ـ تقدير صدق الاستبانة . عرض الباحثان هذه الاستبانة على عشرة مختصين في مجال التقنيات التربوية لتقدير مدى شمول مجالات الاستبانة والكفايات التي يشملها كل مجال، ووضوح العبارات من حيث الدقة والصياغة اللغوية وملاءمة الاستبانة بصورة عامة لتحقيق أهداف هذه الدراسة . وبناء على ملاحظات المحكمين حسب المعايير السابقة قام الباحثان بتعديل الاستبانة وشرح معاني بعض المفاهيم مثل «الكفايات» و«وسائل الاتصال التعليمية، » ضمن تعليمات الاستبانة . وبعد ذلك عرض الباحثان الاستبانة المعدلة على عشرين مدرسًا ومدرسة من مجتمع الدراسة وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى فهمهم لمضمون كل كفاية تحت كل مجال وتمت الإجابة عن جميع استفساراتهم وملاحظاتهم . ونتيجة لذلك أدخلت بعض التعديلات البسيطة ثم عرضت مرة أخرى على المختصين في التقنيات التربوية . واعتبرت هذه الإجراءات كافية لتأكيد صدق الاستبانة .

٢ ـ تمت طباعة ١٠٠٠ نسخة من هذه الاستبانة في إحدى المطابع المحلية بعد تصميمها بشكل فني يسهل على المدرسين الإجابة عنها.

٣ ـ وزعت الاستبانة على عيِّنة عشوائية من مدارس المرحلة المتوسطة في المناطق التعليمية المختلفة.

٤ ـ سجل أفراد العيِّنة تقديرهم لأهمية كل كفاية على تحسين أداء المدرس على النحو التالي: ٥ درجات إذا كانت الكفاية مهمة جدًّا ولا غنى عنها، ٤ درجات إذا كانت مهمة فقط، ٣ درجات إذا كانت غير متأكد من أهمية الكفاية، درجتان إذا كانت الكفاية قليلة الأهمية، درجة واحدة إذا كانت غير مهمة بالمرة.

٥ ـ تقدير ثبات الاستبانة. تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كيودر ـ ريتشاردسون [٢١] على النحو التالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \times \left(١ - \frac{\text{م}\,(\text{ك} - \text{م})}{\text{ك} \times \text{ع}^{٢}}\right)$$

حيث ك = عدد بنود الاستبانة

م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

وكان معامل الثبات = ٠,٨٤، وهذه القيمة تشير إلى ثبات مجالات الاستبانة.

٦ ـ عيِّنة البحث

تم توزيع الاستبانة على عيِّنة عشوائية من مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، بلغ عدد أفرادها ١٠٠٠. وكان العائد من الاستبانة ٧٧٩ أي بنسبة ٨٠٪ تقريبًا، بينهم ٤٠٣ من المدرسين، أي بنسبة ٥١,٧٪ و٣٧٦ من المدرسات، أي بنسبة ٤٨,٣٪.

وبلغ عدد أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية ٣٥٢ أي بنسبة ٤٥,٢ ، بينما بلغ عدد الأفراد الذين لم يدرسوا مقررًا في هذا الموضوع ٤٢٧ أي بنسبة ٤٥,٨٪.

وكان توزيع أفراد العيِّنة حسب سنوات الخبرة كما يتضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العيِّنة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	عـدد	٪
أقل من ٥ سنوات	١٠٦	١٣,٦
من ٥ ـ ٩ سنوات	١٦٤	٢١,١
١٠ سنوات فأكثر	٥٠٩	٦٥,٣
المجمـوع	٧٧٩	١٠٠

بينما كان توزيع أفراد هذه العيِّنة حسب تخصصاتهم العلمية كما يظهر في جدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العيِّنة حسب تخصصاتهم العلمية .

التخصـص	عـدد	٪
لغة عربيـة	١٩٩	٢٥,٥
تربيـة إسلاميـة	٨٨	١١,٣
لغـة إنجليزية	١٧١	٢٢
اجتماعيـات	٧٦	٩,٨
علـــوم	١٠٣	١٣,٢
رياضيـــات	١٤٢	١٨,٢
المجمـوع	٧٧٩	١٠٠

٧ - المعالجة الإحصائية

١ - تم حساب قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي تضمنتها الاستبانة، ثم تم ترتيبها حسب أهميتها النسبية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة.

٢ - وللإجابة عن باقي أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

ا - اختبار «ت» لعيِّنتين مستقلتين وذلك لاختبار مدى الفرق الدال إحصائيًّا بين المتوسطين الحسابيين لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى كل من: الجنس، دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية.

ب - تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار مدى دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى كل من: الخبرة في التدريس، والتخصص العلمي.

جـ - استخدام اختبار تيوكي TUKEY-HSD في الحالات التي أظهرت نتائج التحليل الأحادي لها فروقًا دالة إحصائيًّا لتوضيح كل من سنوات الخبرة في التدريس والتخصصات العلمية التي ظهرت بينها هذه الفروق.

٣ - قيست الدلالة الإحصائية للفروق في هذه الدراسة عند مستوى ≥ ٠,٠٥.

٤ - استخدم برنامج SPSS لتحليل البيانات باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر).

نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها

ويمكن عرض نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العيِّنة للإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشة نتائجها على النحو التالي.

السؤال الأول

ما تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي؟

تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي شملتها الاستبانة. ثم قام الباحثان بترتيب هذه المجالات تبعًا لأهميتها حسب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا. ويوضح جدول رقم ٣ هذا الترتيب.

جدول رقم ٣. ترتيب أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة النسبية
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,١٠	٠,٥٧٦	١
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٤	٠,٦٥٠	٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية	٣,٩٤	٠,٩١٨	٣
الإدراك والتعلـم	٣,٩١	٠,٦٣٧	٤
مدخـل المنظومـات	٣,٨٨	٠,٦٩٤	٥
تصميم المواد التعليمية	٣,٨٠	٠,٧٢٧	٦
خدمات وإدارة وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٩	٠,٧٣٠	٧
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٤	٠,٦٦٨	٨
الاتصـــال	٣,٦٥	٠,٧٨٦	٩
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٥٧	٠,٨٣٨	١٠
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٤	٠,٧٣٨	١١
البحوث التربوية في وسائل الاتصال التعليمية	٣,٣٦	٠,٩٦٨	١٢
جميـع المجـالات	٣,٧٧	٠,٤٩٥	

يلاحظ من جدول رقم ٣ ما يلي:

١ ـ كان المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات ٣,٧٧ وهذا يعني أنها كانت قريبة من اعتبارها مهمة. وتراوح تقدير أهمية هذه المجالات بين ٤,١٠ لمجال استخدام وسائل الاتصال التعليمية، و٣,٣٦ لمجال البحوث التربوية في وسائل الاتصال. ولم يظهر أن أيًا من مجالات الاستبانة كانت بالغة الأهمية في نظر أفراد العيِّنة لتحسين أدائهم التدريسي.

٢ ـ جاء مجال استخدام وسائل الاتصال التعليمية (٤,١٠)، واختيارها (٤,٠٤) في مقدمة هذه المجالات واعتبرتا «مهمة.» وتلت ذلك مجالات الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (٣,٩٤)، الإدراك والتعلم (٣,٩١) ومدخل المنظومات (٣,٨٨). ويمكن اعتبار هذه المجالات «مهمة» أيضًا لتقارب هذه المتوسطات الحسابية من القيمة (٤) أي مهمة.

٣ ـ وجاء في نهاية القائمة مجال البحوث التربوية في الوسائل (٣,٣٦) في المرتبة الثانية عشرة يسبقه مباشرة مجال إنتاج المواد التعليمية (٣,٤٤). ويبدو أن أفراد العيِّنة غير متأكدين من مدى أهمية هذين المجالين في تحسين أدائهم التدريسي.

٤ ـ أما بقية المجالات فقد جاء ترتيبها بين الرتبة السادسة والعاشرة وتراوح المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة لأهميتها بين ٣,٨ و٣,٥٧ ويمكن اعتبارها متوسطة الأهمية لأن المتوسط الحسابي لكل منها أكبر من القيمة ٣,٥.

يبدو من هذه النتائج أن المجالات التي جاءت في مقدمة هذه القائمة هي المجالات ذات العلاقة المباشرة بتحسين أدائهم التدريسي من خلال الممارسة الفعلية لعملية التدريس وخاصة مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية واختيارها والاستفادة من الوحدة التي تعمل على توفير المواد والأجهزة التعليمية التي يحتاجها المدرسون وتساعدهم بذلك على اختيار الوسائل المناسبة وحسن استخدامها.

وكان من غير المتوقع أن يأتي مجالا تشغيل الأجهزة التعليمية وإنتاج المواد التعليمية في المرتبة العاشرة والحادية عشرة على التوالي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى تصور أفراد العيِّنة أن إنتاج المواد التعليمية ليس من اختصاصهم المباشر وإنما من اختصاص الفنين في المدرسة كمشرف التقنيات التربوية، بالإضافة إلى علمنا أن الإنتاج يحتاج إلى اكتساب مهارات خاصة قد لا تتوافر في كثير منهم وأنه يحتاج إلى وقت كبير نسبيًا مما يزيد من أعباء المدرس. أما بالنسبة لتشغيل الأجهزة فقد يرجع ذلك لأسباب كثيرة مثل أسلوب التدريس، وعدم توافر الأجهزة بشكل كافٍ، وقصور التسهيلات المادية والمكانية في المدرسة، وصعوبة تناولها والاستفادة منها في الفصل بالإضافة إلى ظاهرة التخوف من تشغيل الأجهزة لدى البعض. وبالإضافة إلى أن أكثر من نصف أفراد العيِّنة (٥٤,٨) لم يدرسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية ولم يكتسبوا الخبرات اللازمة لأداء الكفايات الواردة في كل مجال.

أما مجال البحوث التربوية الذي جاء في نهاية القائمة فيبدو أن أفراد العيِّنة لا يعتبرونه من ضمن المجالات ذات الصلة المباشرة في تحسين أدائهم التدريسي. ولو أنه من المهم أن يعرف المدرس على الأقل نتائج البحوث حول كثير من مجالات الوسائل التعليمية وأهميتها في زيادة كفاءة أدائه في التدريس.

السؤال الثاني

هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى جنس المدرسين؟

استخدم اختبار «ت» لإيجاد مدى دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لتقدير كل من المدرسين والمدرسات لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية. ويبين جدول رقم ٤ قيمة «ت» المحسوبة لكل مجال من المجالات ولجميع المجالات معًا.

ويظهر من جدول رقم ٤ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقدير المدرسين والمدرسات لأهمية كل من المجالات التالية: الاتصال، ومدخل المنظومات، واختيار وسائل الاتصال، وتقويم استخدامها، وتصميم المواد التعليمية، وذلك لصالح المدرسات في جميع هذه المجالات.

جدول رقم ٤ . حساب قيمة «ت» لقياس دلالة الفروق بين تقدير المدرسين والمدرسات لأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	المدرسون		المدرسات		قيمة «ت»
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الإدراك والتعلم	٣,٩٠	٠,٦٤٩	٣,٩٢	٠,٦٢٥	٠,٤٧
الاتصال	٣,٥٩	٠,٢٨٥	٣,٧١	٠,٧٣٩	*٢,٢٢
مدخل المنظومات	٣,٨٠	٠,٧٠٩	٣,٩٦	٠,٦٦٨	*٣,٢٧
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٠	٠,٦٨٧	٤,٠٩	٠,٦٠٥	*١,٩٨
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٩	٠,٥٩٣	٤,١١	٠,٥٥٩	٠,٣٥
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٦٩	٠,٦٧٢	٣,٧٩	٠,٦٦٠	*٢,٠٨
تصميم المواد التعليمية	٣,٧٢	٠,٧٣٤	٣,٨٨	٠,٧١٠	*٣,١٠
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٣	٠,٧٧٠	٣,٤٥	٠,٧٠٣	٠,٣٤
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٥٧	٠,٨٥٠	٣,٥٧	٠,٨٢٦	٠,٠٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	٣,٩٥	٠,٩٠٩	٣,٩٣	٠,٩٣٠	٠,٣١
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	٣,٧٦	٠,٧٣٤	٣,٨٠	٠,٧٢٧	٠,٦٦
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	٣,٣٥	٠,٩١٢	٣,٣٨	١,٠٢٥	٠,٤٢
جميع المجالات	٣,٧٤	٠,٥١٢	٣,٨٠	٠,٤٧٥	١,٦٢

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

ولكن إذا نظرنا إلى جميع المجالات لا يوجد فرق دال إحصائيًا علمًا بأن المتوسط الحسابي لتقدير المدرسات لأهمية جميع المجالات أكبر قليلاً من تقدير المدرسين لها.

وتعني هذه النتيجة أن اهتمام المدرسات بالمجالات ذات الدلالة الإحصائية أكبر من اهتمام المدرسين بها. ويعتقد الباحثان من خبرتهما السابقة في تدريس مقررات وسائل الاتصال التعليمية أن مستوى التحصيل الأكاديمي للإناث أعلى من تحصيل الذكور بصورة عامة. ويتضح ذلك من ارتفاع المتوسطات الحسابية لتقدير المدرسات عن تقدير المدرسين لأهمية مجالات الاستبانة تقريبًا. ويبدو أن المدرسات — في مجتمع الكويت — أكثر إقبالاً على مهنة التدريس، ومن ثم أكثر اهتمامًا بالتدريس وتقديرًا لأهمية عناصره المختلفة من المدرسين الذين لهم اهتمامات اجتماعية وحياتية كثيرة.

السؤال الثالث

هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصالات التعليمية تعزى إلى دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية؟

استخدم اختبار «ت» لإيجاد مدى دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا هذا المقرر لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية. ويبيِّن جدول رقم ٥ قيمة «ت» المحسوبة لكل مجال من المجالات ولجميع المجالات معًا.

يلاحظ من جدول رقم ٥ وجود فرق دال إحصائيًا في تقدير أهمية مجال الإدراك والتعلم لصالح أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية.

وكان المتوسط الحسابي لتقدير أهمية جميع المجالات عند الذين درسوا مقررًا في الوسائل أكبر قليلاً من الذين لم يدرسوا هذا المقرر وكان غير دالٍّ إحصائيًا وقد ظهر ذلك في عدد كبير من المجالات.

جدول رقم ٥ . حساب قيمة «ت» لقياس دلالة الفروق بين تقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا هذا المقرر لأهمية مجالات الوسائل في تحسين أدائهم التدريسي .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية				قيمة «ت»
	نعم		لا		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الإدراك والتعلم	٣,٩٦	٠,٦٥٤	٣,٨٧	٠,٦٢٠	*٢,٠١
الاتصال	٣,٦٩	٠,٨٢١	٣,٦١	٠,٧٥٦	١,٣٢
مدخل المنظومات	٣,٨٦	٠,٧١٧	٣,٨٩	٠,٦٧٥	٠,٥٢
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٤	٠,٦٦٨	٤,٠٥	٠,٦٣٦	١,١٦
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,١٣	٠,٥٧٧	٤,٠٧	٠,٥٧٥	١,٠٤
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٣	٠,٦٨٨	٣,٧٤	٠,٦٥١	٠,١٦
تصميم المواد التعليمية	٣,٨٣	٠,٧٣٨	٣,٧٧	٠,٧١٧	١,٠٦
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٨	٠,٧٢٠	٣,٤١	٠,٧٥٢	١,٢٧
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٦١	٠,٨٤١	٣,٥٤	٠,٨٣٥	١,٢٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	٣,٩٥	٠,٩١٥	٣,٩٤	٠,٩٢٣	٠,١٣
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	٣,٨١	٠,٧٧٧	٣,٧٥	٠,٦٨٩	١,١٣
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	٣,٣٥	١,٠١٦	٣,٣٧	٠,٩٢٧	٠,١٧
جميع المجالات	٣,٧٩	٠,٥١٢	٣,٧٥	٠,٤٨٠	١,٠٢

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ .

ويبدو أن دراسة المقرر في وسائل الاتصال التعليمية قد زاد من توضيح مفهوم الإدراك والتعلم وعلاقته بالأسس التربوية والنفسية لجميع مجالات وسائل الاتصال مما جعل أفراد العيِّنة يقدرون أهمية هذا المجال في تحسين أدائهم التدريسي.

كما يبدو أن دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية في حدٍّ ذاته لم يؤثِّر بدلالة إحصائية في تقدير أفراد العيِّنة لأهمية باقي المجالات في تحسين أدائهم التدريسي. وربما يعزى ذلك إلى أن الخبرة والممارسة الفعلية لسنوات كثيرة في التدريس أدت إلى تقارب تقديرهم لأهمية هذه المجالات. وربما أن أفراد العيِّنة قد تعرضوا إلى خبرات في وسائل الاتصال التعليمية سواء في حضورهم دورات تدريبية في التربية بصورة عامة توضح أهمية الوسائل وطرق الاستفادة منها بوجه عام، بالإضافة إلى اشتراكهم في إقامة المعارض السنوية لوسائل الاتصال التعليمية سواء في المدرسة أو المنطقة التعليمية أو إدارة التقنيات التربوية. وربما أن دراسة مقرر واحد في وسائل الاتصال التعليمية أثناء الإعداد المهني للمدرسين قد لا يؤثِّر بدرجة كافية في تقديرهم لأهمية مجالات وسائل الاتصال.

وتتفق هذه النتائج إلى حدٍّ ما مع ما توصل إليه فورد [٦] من أن المدرسين الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية أثناء إعدادهم التربوي كانوا أكثر تقديرًا لبعض المجالات. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه موس [١٧] من أن أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في الوسائل أكدوا على بعض المجالات في حين أكد الذين لم يدرسوا المقرر على مجالات أخرى مختلفة، ولو أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بينها في دراستنا هذه.

السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات خبرتهم في التدريس؟

استخدم تحلل التباين الأحادي ANOVA لإيجاد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي حسب اختلاف سنوات الخبرة في التدريس. ويبيِّن جدول رقم ٦ ذلك.

جدول رقم ٦. الفرق بين استجابات أفراد العيِّنة حول تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الإدراك والتعلم	بين المجموعات	٠,٣٩	٢	٠,٢٠	٠,٤٨	
	داخل المجموعات	٣١٥,٦٤	٧٧٦	٠,٤١		
الاتصـــال	بين المجموعات	٠,٤٦		٠,٢٣	٠,٣٧	
	داخل المجموعات	٤٨٠,٦٧		٠,٦٢		
مدخل المنظومات	بين المجموعات	٠,٥٥		٠,٢٨	٠,٥٨	
	داخل المجموعات	٣٧٣,٨٦		٠,٤٨		
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٠,٦٥		٠,٣٣	٠,٧٧	
	داخل المجموعات	٣٢٨,٠٧		٠,٤٢		
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٠,٣٥		٠,١٨	٠,٥٣	
	داخل المجموعات	٢٥٨,٠٣		٠,٣٣		
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	١,٣٦		٠,٦٨	١,٥٣	
	داخل المجموعات	٣٤٥,٤٤		٠,٤٥		
تصميم المواد التعليمية	بين المجموعات	٠,٣٠		٠,١٥	٠,٢٩	
	داخل المجموعات	٤١٠,٤٦		٠,٥٣		
إنتاج المواد التعليمية	بين المجموعات	٠,٢٣		٠,١٢	٠,٢١	
	داخل المجموعات	٤٢٣,٧٧		٠,٥٥		
تشغيل الأجهزة التعليمية	بين المجموعات	٠,٠٣		٠,٠١	٠,٠٢	
	داخل المجموعات	٥٤٦,١٤		٠,٧٠		

تابع جدول رقم ٦.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات درجات الحرية	التباين	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٦,٧٣	٣,٣٧	٤,٠٢	*٠,٠١٨٣
	داخل المجموعات	٦٤٩,٥٩	٠,٨٤		
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	بين المجموعات	١,١٣	٠,٥٦	١,٠٦	
	داخل المجموعات	٤١٣,٧٦	٠,٥٣		
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	بين المجموعات	٠,١٧	٠,٠٩	٠,٠٩	
	داخل المجموعات	٧٢٨,٧٦	٠,٩٤		
جميع المجالات	بين المجموعات	٠,٣٠	٠,١٥	٠,٦١	
	داخل المجموعات	١٩٠,٣٤	٠,٢٥		

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

يلاحظ من جدول رقم ٦ وجود فرق دالٍّ إحصائيًا في تقدير أهمية مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (مكتبة مصادر التعلم) حيث كانت نسبة «ف» لهذا المجال ٤,٠٢ ، ودالـة إحصـائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بدرجات حرية ٢ ، ٧٧٦، ويعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة. ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات معًا يعزى إلى سنوات الخبرة. وقد تبيَّن من نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD ، جدول رقم ٧، أن هذا الفرق كان بين أفراد العيِّنة من ذوي الخبرة في التدريس من عشر سنوات فأكثر وكل من أفراد العيِّنة من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ ـ ٩ سنوات، وذلك لصالح المجموعة الأولى ذات الخبرة الطويلة في التدريس.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD لبيان الفروق بين تقدير الأهمية النسبية لمجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية حسب اختلاف سنوات الخبرة.

متوسط تقدير الأهمية لكل فئة من سنوات الخبرة	دلالة الفروق بين الفئات		
	م٢	م١	م٣
م٢ (٥ ـ ٩ سنوات) ٣,٨١			
م١ (أقل من ٥ سنوات) ٣,٨٣			
م٣ (١٠ سنوات فأكثر) ٤,٠١	*	*	

* تدل هذه العلامة على وجود فرق دالٍّ إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين إحدى المجموعات الواردة في الصفوف الأفقية والمجموعة التي تتقاطع معها في الأعمدة الرأسية لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ويبدو من هذه النتيجة أن المدرسين ذوي الخبرة الطويلة نسبيًا في التدريس يستفيدون من وحدة وسائل الاتصال ويستخدمون المصادر التعليمية التي توفرها لهم من مواد تعليمية وأجهزة أكثر من المدرسين ذوي الخبرة الأقل في التدريس، مما يجعلهم يعطون أهمية لهذا المجال أكثر من غيرهم.

السؤال الخامس

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى التخصص العلمي؟

جدول رقم ٨ . الفرق بين استجابات أفراد العيِّنة حول تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، تبعًا لاختلاف تخصصاتهم العلمية.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الإدراك والتعلم	بين المجموعات	٨,٦٣	٥	١,٧٣	٤,٣٤	٠,٠٠٠٧*
	داخل المجموعات	٣٠٧,٣٩	٧٧٣	٠,٤٠		
الاتصـــال	بين المجموعات	٢,٨٩		٠,٥٨	٠,٩٤	
	داخل المجموعات	٤٧٨,٢٣		٠,٦٢		
مدخل المنظومات	بين المجموعات	٥,٩٥		١,١٩	٢,٥٠	٠,٠٣*
	داخل المجموعات	٣٦٨,٤٧		٠,٤٨		
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٣,٦٩		٠,٧٤	١,٧٦	
	داخل المجموعات	٣٢٥,٠٣		٠,٤٢		
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٢,٧٤		٠,٥٥	١,٦٦	
	داخل المجموعات	٢٥٥,٦٤		٠,٣٣		
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	١,٧٦		٠,٣٥	٠,٧٩	
	داخل المجموعات	٣٤٥,٠٥		٠,٤٥		
تصميم المواد التعليمية	بين المجموعات	٣,٨٣		٠,٧٧	١,٤٦	
	داخل المجموعات	٤٠٦,٩٣		٠,٥٣		
إنتاج المواد التعليمية	بين المجموعات	١٦,٢٠		٣,٢٤	٦,١٤	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٠٧,٧٩		٠,٥٣		

تابع جدول رقم ٨ .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
تشغيل الأجهزة التعليمية	بين المجموعات	٤٢,٤١		٨,٤٩	١٣,٠١	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٠٣,٧٦		٠,٦٥		
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٤٢,٩٨		٨,٦٠	١٠,٨٣	*٠,٠٠٠٠
	داخل المجموعات	٦١٣,٣٤		٠,٧٩		
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٤,٠٥		٠,٨١	١,٥٢	
	داخل المجموعات	٤١٠,٨٤		٠,٥٣		
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	بين المجموعات	٢,٢٤		٠,٤٥	٠,٤٨	
	داخل المجموعات	٧٢٦,٦٩		٠,٩٤		
جميع المجالات	بين المجموعات	٤,٤٠		٠,٨٨	٣,٦٥	*٠,٠٠٢٨
	داخل المجموعات	١٨٦,٢٤		٠,٢٤		

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ .

استخدم تحليل التباين الأحادي لإيجاد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقـدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائلِ الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي تبعًا لاختلاف تخصصاتهم العلمية . ويبينُ جدول رقم ٨ نتائج هذا التحليل .

يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية المجـالات التـالية : الإدراك والتعلم ، مدخل المنظومات ، إنتاج المواد التعليمية ، تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها ، الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية ، تعزى إلى التخصص العلمي . كما ظهر فرق دال إحصائيًا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات معًا يرجع إلى التخصص العلمي .

وقـد استخدم اختبار تيوكي TUKEY-HSD لتحديد الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير الأهمية النسبية للمجالات التي ظهرت بينها هذه الفروق حسب التخصصات العلمية المختلفة . ويشير جدول رقم ٩ إلى نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD لجميع المجالات التي ظهرت بينها فروق دالة إحصائيًا .

جدول رقم ٩ . نتـائج اختبـار تيوكي TUKEY-HSD لبيان الفروق بين تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية حسب التخصصات المختلفة .

أولاً : مجال الإدراك والتعلم

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م$_{٦}$	م$_{١}$	م$_{٢}$	م$_{٣}$	م$_{٥}$	م$_{٤}$
م$_{٦}$ (الرياضيات)	٣,٧٤						
م$_{١}$ (لغة عربية)	٣,٨٩						
م$_{٢}$ (تربية إسلامية)	٣,٩٠						
م$_{٣}$ (لغة إنجليزية)	٣,٩١						
م$_{٥}$ (علوم)	٤,٠٤	*					
م$_{٤}$ (اجتماعيات)	٤,١١	*					

ثانيًا: مجال دخل المنظومات

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٣	م٤	م٦	م١	م٢	م٥
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٧٦						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٨٢						
م٦ (الرياضيات)	٣,٨٥						
م١ (لغة عربية)	٣,٩١						
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٩٧						
م٥ (علوم)	٤,٠٢	*					

ثالثًا: مجال إنتاج المواد التعليمية

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٢	م١	م٤	م٥
م٦ (الرياضيات)	٣,٢٩٠						
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٢٩١						
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٤٠						
م١ (لغة عربية)	٣,٥١						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٥٧						
م٥ (علوم)	٣,٧٠	*	*				

رابعًا: مجال تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٤	م٢	م١	م٥
م٦ (الرياضيات)	٣,١٩						
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٤٦	*					

تابع رابعًا.

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٤	م٢	م١	م٥
م٤ (اجتماعيات)	٣,٦٢	*					
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٦٦	*					
م١ (لغة عربية)	٣,٦٨	*					
م٥ (علوم)	٣,٩٦	*	*			*	

خامسًا: مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (مكتبة مصادر التعلم)

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٣	م٦	م٤	م٢	م١	م٥
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٦٠						
م٦ (الرياضيات)	٣,٨١						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٩٥	*					
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٩٨	*					
م١ (لغة عربية)	٤,١٤	*	*				
م٥ (علوم)	٤,٢٨	*	*				

سادسًا: جميع المجالات

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٢	م١	م٤	م٥
م٦ (الرياضيات)	٣,٦٩						
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٧٠						
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٧٦						

تابع سادسًا.

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٢	م١	م٤	م٥
م١ (لغة عربية)	٣,٨٠						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٨٢						
م٥ (علوم)	٣,٩٢	*	*				

* تدل هذه العلامة على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين إحدى المجموعات الواردة في الصفوف الأفقية والمجموعة التي تتقاطع معها في الأعمدة الرأسية لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

أولًا: مجال الإدراك والتعلم

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين مدرسي الرياضيات (م = ٣,٧٤)، ومدرسي كل من العلوم (م = ٤,٠٤)، مدرسي الاجتماعيات (م = ٤,١١) لصالح مدرسي العلوم والاجتماعيات. وربما يعزى ذلك إلى أن مدرسي العلوم والاجتماعيات يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية بدرجة أكبر من مدرسي الرياضيات نتيجة طبيعة التخصص حيث تميل الرياضيات إلى التفكير المجرد بينما يكثر استخدام التجارب العملية والخرائط والكرات الأرضية في تخصصات العلوم والاجتماعيات.

ولا شك أن استخدام هذه الوسائل وتصميمها يحتاج إلى بعض المبادىء الإدراكية مثل اللون والحجم والحركة وغير ذلك كما ورد في بعض كفايات هذا المجال.

ثانيًا: مجال مدخل المنظومات

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين تقدير مدرسي العلوم ومدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٧٦) لأهمية هذا المجال لصالح مدرسي العلوم (٤,٠٢). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مدرسي العلوم يطبقون مفهوم مدخل النظم في تدريسهم — نتيجة طبيعة التخصص — أكثر من مدرسي اللغة الإنجليزية.

ثالثًا: مجال إنتاج المواد التعليمية

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا يبين تقدير مدرسي العلوم (٣,٧٠) لأهمية هذا المجال وتقدير كل من مدرسي الرياضيات (٣,٢٩٠) واللغة الإنجليزية (٣,٢٩١) وذلك لصالح مدرسي العلوم. وقد يفسر ذلك بأن الكفايات التي وردت تحت هذا المجال يطبقها مدرسو العلوم بدرجة أكبر من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية مثل تكبير الصور والرسوم وإنتاج الشفافيات وغير ذلك.

رابعًا: مجال تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي الرياضيات لهذا المجال من جهة وتقدير جميع مدرسي التخصصات الأخرى من جهة ثانية، ولغير صالح الرياضيات. ويعود ذلك إلى أن مدرسي الرياضيات قد لا يحتاجون كثيرًا إلى استخدام الأجهزة وتشغيلها بسبب طبيعة المادة التعليمية واعتقاد مدرسي الرياضيات أحيانًا بأن عملهم أكثر تجريدًا من غيره من المواد ويعتمد على التفكير النظري الذي قد لا يحتاج إلى مثل هذه الأجهزة.

وظهر أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية هذا المجال من جهة وتقدير كل من مدرسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية. ويعزى ذلك إلى أنه من الممكن القول بأن مدرسي العلوم يستخدمون الأجهزة في تدريسهم أكثر من مدرسي اللغة العربية والإنجليزية مما جعلهم يعطون أهمية أكبر لهذا المجال.

خامسًا: مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية

ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير مدرسي الاجتماعيات (٣,٩٥) والتربية الإسلامية (٣,٩٨)، اللغة العربية (٤,١٤)، والعلوم (٤,٢٨) من جهة، وتقدير مدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٦٠) من جهة أخرى، ولغير صالح مدرسي اللغة الإنجليزية، كما ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي اللغة العربية والعلوم — من جهة — لأهمية هذا المجال وتقدير مدرسي الرياضيات من جهة ثانية ولغير صالح مدرسي الرياضيات. وقد تعزى هذه الفروق إلى أن بعض التخصصات تحتاج أكثر من غيرها إلى التعرف على أنواع

المواد والأجهزة التعليمية في وحدة وسائل الاتصال لتحسين الأداء في التدريس ومن ثم الاستفادة منها.

سادسًا: جميع المجالات

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية جميع المجالات التي شملتها الاستبانة وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية لها. وتتمشى هذه النتيجة الإجمالية مع النتائج التي ظهرت في تقدير المجالات المذكورة سابقًا إذ كان المتوسط الحسابي لتقدير مدرسي العلوم (٣,٩٢) أعلى من متوسط تقدير كل من مدرسي الرياضيات (٣,٦٩) ومدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٧٠).

ويتضح من هذه النتائج أن المتوسط الحسابي لتقدير مدرسي العلوم لأهمية معظم مجالات الاستبانة كان أعلى من المتوسط الحسابي لتقدير المدرسين في التخصصات الأخرى.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو الأهمية النسبية لبعض المجالات في وسائل الاتصال التعليمية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل التخصص الدراسي، وسنوات الخبرة، ودراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية. ولدى تحليل البيانات التي أفاد بها ٧٩٩ مدرسًا ومدرسة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن الأسئلة التي أثارتها هذه الدراسة، فقد تم التوصل إلى النتائج الرئيسة التالية:

١ - جاء تقرير أفراد العيِّنة لأهمية مجالات: استخدام وسائل الاتصال التعليمية، واختيارها، والاستفادة من وحدة وسائل الاتصال، والإدراك والتعلم في مقدمة قائمة المجالات، واعتبرت الكفايات الواردة في هذه المجالات مهمة لجميع أفراد العيِّنة. بينما جاءت المجالات: إنتاج المواد التعليمية، والبحوث التربوية في وسائل الاتصال التعليمية في نهاية القائمة، واعتبرت الكفايات الواردة فيهما غير مهمة في تحسين الأداء التدريسي لأفراد العيِّنة.

٢ ـ وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين المدرسين والمدرسات في تقديرهم لأهمية مجالات: الاتصال، ومدخل المنظومات، واختيار وسائل الاتصال التعليمية وتقويم استخدامها، وتصميمها، وذلك لصالح المدرسات. ولكن لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المدرسين والمدرسات في تقديرهم الكلي لجميع المجالات معًا.

٣ ـ لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا مقررًا في هذا الموضوع لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية إلا في مجال الإدراك والتعلم وذلك لصالح الأفراد الذين درسوا مقررًا في الوسائل.

٤ ـ لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس إلا في مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية وذلك لصالح أفراد العيِّنة الذين لهم خبرة تدريس بلغت عشر سنوات فأكثر.

٥ ـ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية بعض المجالات تعزى إلى التخصص العلمي. ومن هذه المجالات مجال:

ا ـ الإدراك والتعلم: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي كل من العلوم والاجتماعيات ومدرسي الرياضيات لأهمية هذا المجال لغير صالح مدرسي الرياضيات.

ب ـ مدخل المنظومات: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي العلوم ومدرسي اللغة الإنجليزية لأهمية هذا المجال لصالح مدرسي العلوم.

جـ ـ إنتاج المواد التعليمية: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية هذا المجال وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية وذلك لصالح مدرسي العلوم.

د - تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها: وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي الرياضيات لهذا المجال من جهة وتقدير جميع مدرسي التخصصات الأخرى من جهة ثانية، ولغير صالح مدرسي الرياضيات.

هـ - مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقدير مدرسي اللغة الإنجليزية لهذا المجال وتقدير كل من مدرسي الاجتماعيات والتربية الإسلامية واللغة العربية، والعلوم ولغير صالح مدرسي اللغة الإنجليزية.

و - جميع المجالات معًا: وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية جميع المجالات وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية لصالح مدرسي العلوم.

وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحثان بما يلي:

١ - التأكيد أثناء تدريس مقررات في وسائل الاتصال التعليمية لإعداد المعلمين على تلك المجالات التي يستفيد منها المدرسون مباشرة في التدريس مثل مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية، واختيارها، واستخدام مكتبة مصادر التعلم بالإضافة إلى بعض مبادىء الإدراك والتعلم الأساسية لذلك.

٢ - ضرورة تدريب المدرسين الذين لم يدرسوا مقررات في وسائل الاتصال التعليمية أثناء إعدادهم المهني على استخدام هذه الوسائل واختيارها وغير ذلك من المبادىء الأساسية في مجال التقنيات التربوية.

٣ - ضرورة مراعاة التخصصات العلمية للمدرسين أثناء تدريسهم مقررات في وسائل الاتصال التعليمية، كأن يتم التأكيد على دراسة مجال في الوسائل من قبل تخصص علمي معينٍ دون آخر، أي كأن يكون هناك تفاعل بين مجالات وسائل الاتصال التعليمية، وأنواع التخصصات العلمية.

٤ - التوعية بأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي لم تحظ بتقدير مناسب لأهميتها من قبل المدرسين.

٥ - إجراء دراسات مشابهة على مراحل أو مستويات تعليمية مختلفة بغرض تحديد كفايات ومجالات وسائل الاتصال التعليمية الأكثر أهمية في كل مرحلة من مراحل سلم النظام التعليمي حتى يتم التأكيد عليها أثناء إعداد المدرسين مهنيًا لكل مرحلة من هذه المراحل.

المراجع

[١] Danial, H., and D. Ely. "Competency Based Education for School Library Specialists." *Journal of Education for Librarianship,* 23, No. 4 (1983), 273-78.

[٢] Dick, W., et al. "Deriving Competencies: Consensus Versus Model Building." *Educational Researcher* (October, 1981), 4-13.

[٣] Rogers, J. "Media Competence for Teachers: A Review of Measurement Research." *Educational Technology,* 18 (1978), 16-22.

[٤] Seager, D. "Determining Recommendations for the Content of a Basic Course in Instructional Media for Colorado State College." *Dissertation Abstracts International,* 28 (1968), 504A-505A.

[٥] Streeter, E. "Teacher Competency and Classroom use of Educational Media." *Audiovisual Instruction,* 14 (1969), 60.

[٦] Ford, M. "An Exploratory Study of Media Competencies as Perceived by 1973 Teacher Graduates from the University of Oklahoma and Other Selected Teacher Education Institutions in Oklahoma." *Dissertation Abstracts International,* 35 (1975), 2976A.

[٧] Kenard, A. "Media Competency of Teachers in Relation to the Quality of the Educational Media Programs in Teacher Training Institutions: A Study of Selected Louisiana Public Institutions and Graduates". *Dissertation Abstracts Intenational,* 34, (1973), 1753 A.

[٨] الطويجي، حسين. «الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين في وظائف التقنيات التربوية والمكتبات المدرسية.» *المجلة التربوية*، م١٤ (١٩٨٧م)، ٢٧٢ - ٣٢١.

[٩] الطويجي، حسين. «تقدير اختصاصي التقنيات التربوية وأمناء المكتبات المدرسية لأهمية وظائف هذا المجال وكفاءتهم على أدائها.» *المجلة التربوية*، م١٩ (١٩٨٩م)، ١٦٥ - ١٨٩.

[١٠] غزاوي، محمد، و حسين الطويجي. «كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية.» بحث أرسل للنشر إلى مجلة *مؤتة للأبحاث والدراسات* بالأردن.

[١١] الطويجي، حسين، و محمد غزاوي. «تقدير طلبة كلية التربية بجامعة الكويت للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية قبل دراسة مقرر في هذا الموضوع وبعد ذلك.» بحث أرسل للنشر إلى *مجلة التربية* بمصر.

[١٢] Meierhenry, W. "Teacher Competencies Project." *Audiovisual Instruction*, 12 (1976), 1030.

[١٣] Hyre, Anna L., et al. *Jobs in Instructional Media Study*. Washington, D. C.: National Education Association, 1971.

[١٤] Fulton, W. "Audio Visual Competence and Teacher Preparation." *Journal of Teacher Education*, (December 1960), 492-96.

[١٥] McGrath, L. "Library Media Competencies Needed by Teachers in Primary Schools." Ph. D. Dissertation, Western Michigan University, 1975.

[١٦] McCavitt, W. "A Study of Some Results of an Educational Media Course Within a Teacher Preparation Programme." In Hill, P., and J. Gilbert, eds., *Aspects of Educational Technology*. London: Kogan Page, 1977, XI, 458, 462.

[١٧] Moss, C. "The Influence of an in Service Course in Educational Technology on the Attitudes of Teachers." *British Journal of Educational Technology*, 10 (1979), 69-80.

The Effects of Certain Variables on Teachers' Value Assessments of Areas in Educational Media on Their Performance

Hussein Eltobgy and Mohammed Ghazzawi
College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. The study endeavours to investigate teachers' opinions regarding the value of different areas in educational media as they pertain to improving classroom instruction, and whether these opinions vary according to sex, experience, specialization and studying a course in media. A questionnaire was developed and administered to a random sample (N=799) of junior high school teachers in Kuwait. Appropriate statistical methods were used to analyze the data. The results revealed that certain areas were more important than others in improving teachers' performance such as media selection and utilization, the use of media school library and the principles of perception and learning. However, significant differences appeared among teachers' opinions towards certain areas due to sex, experience, specialization, and previous study of a media course. The researchers recommended that more emphasis should be placed on the media areas that relate closely to the nature of teachers' specialization and needs. Further research should be conducted in this field.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥١٥ ـ ٥٥٩ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود

علي بن سعد القرني
أستاذ الإدارة التربوية المساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة تقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، والتعرف على أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي من أعضاء هيئة التدريس، وعيِّنة عشوائية من الطلاب. استخدم المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، واختبار «ت» لتحليل معلومات الدراسة.

أوضحت نتائج الدراسة وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، نحو وظائف المرشد الحالية والمستقبلية. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية، عدا الجنسية — سعودي وغير سعودي — فظهر أنها دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالوظائف الحالية. وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين بعض المتغيرات الديموغرافية للطلاب — الجنسية، التخصص، درجة الاستفادة من الإرشاد — ووظائف المرشد الحالية، وبين متغير الجنسية، ووظائفه المستقبلية. وحددت نتائج الدراسة أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية.

المقدمـة

تعد خدمات الإرشاد الأكاديمي ضرورة ملحة في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى حفـز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نموًا متكاملاً أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا، وإعـداد الـطلاب إعـدادًا يتوافق مع ميولهم وقدراتهم وقيم مجتمعهم، ومواكبًا للتحـديات التنموية السريعة على الساحة المجتمعية. إذ يعد الإرشاد الأكاديمي نشاطًا أسـاسيًا وضروريًا في مؤسسات التعليم الجامعي، لاكتشاف رغبات الطلاب وقدراتهم، وتحديد أهدافهم ومساعدتهم على رسم الخطط المحققة لها بما يتلاءم مع استعدادتهم، وما يسـاعد على تزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجها عملهم بعد التخرج، وتسهم في التنمية الشاملة لمجتمعهم [١، ص ص ٣٥ - ٥٠].

كما أن تعقد نمط الحياة اليومية، وزيادة أعداد الطلاب المقبولين في مختلف برامج التعليم الجـامعي، واستحـداث نظام السـاعـات المعتمـدة، وإقبـال أكثر الطلاب على تخصصات لا يحتاجها المجتمع، أدت إلى حتمية وجود خدمات إرشادية لمساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم العلمية والمهنية والسلوكية. وتُعدُّ جامعة الملك سعود من أوائل جامعـات المملكـة في تطبيق الخدمات الإرشادية بمفهومها الحديث منذ أن أخذت كلية التربية بنظام الساعات المعتمدة في العام الجامعي ٩٣/١٣٩٤هـ، ولكن تؤكد دراسات التنمية وبحوثها أن استثمار القوى البشرية في المنطقة العربية لم يحدث الآثار التنموية المنتظرة [٢، ص ص ١٢ - ١٣]. ويعود ذلك إلى قصور الخدمات الإرشادية في توجيه الطلاب إلى التخصصات الملائمة للحاجات التنموية في البيئة العربية [٣، ص٢].

وبما أن التربية نظام حياة تنبع من قيم المجتمع في جوانبها الدينية والعلمية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى أنها صدى لحاجات مجتمعها المتجددة، ولأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي في تحقيق ذلك، وبما أن وظائف المرشد الأكاديمي غير محددة بصورة واضحة، والمشكلات الإرشادية غير مشخصة، فإن هذه الدراسة تركز على تحديد وظائف المـرشـد الأكاديمي، وإلى التعرف على أهم المشكلات التي تعوق نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

مشكلة الدراسة

لا شك أن عدم تحديد وظائف الإرشاد الأكاديمي، وعدم معرفة أهم المشكلات المعوقة للعملية الإرشادية، تؤدي إلى إرباك المرشدين فيما يقومون به من مسؤوليات وإلى حيرة الطلاب في اختيار نوع الدراسة الملائمة لميولهم وقدراتهم، وإلى عدم التوافق بين ما يدرسه الطالب وما سيعمل فيه بعد تخرجه، بالإضافة إلى حالات التأخر، وضعف التحصيل الدراسي عند البعض وانسحاب البعض الآخر من الدراسة، كما أن عدم الاستفادة من نظام الساعات المعتمدة في توثيق العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب يؤدي إلى «عدم القدرة على توفير جو إرشادي يساعد الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته والسعي في ضوئها للتوفيق بينها وبين ميوله ورغباته» [٤]. وسبب قصور برامج الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص يرجع إلى غموض مفهومه وأهدافه ومهامه [٥، ص١١]. لذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في تحديد وظائف المرشد الأكاديمي والكشف عن أهم المشكلات المعوقة لتلك الخدمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، والتعرف على أهم المشكلات المعوقة لنجاح الخدمات الإرشادية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٢ ـ هل توجد فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية؟

٣ ـ هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنسية، المؤهل العلمي،

البلد الذي حصل على آخر درجة علمية منه، الرتبة العلمية، الخبرة في الإرشاد الأكاديمي، نصاب المرشد من الطلاب)؟

٤ ـ هل تختلف وجهات نظر الطلاب نحو وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية (العمر، الحالة الاجتماعية، العمل بجانب الدراسة، سبب الالتحاق بكلية التربية، مكان السكن، المدة الزمنية في الجامعة، التخصص، المعدل التراكمي، درجة الاستفادة من الإرشادي الأكاديمي)؟

٥ ـ ما أهم المشكلات المعوقة لخدمات الإرشاد الأكاديمي؟

٦ ـ ما أهم الحلول المقترحة لتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

أهمية الدراسة

تكبر مسؤوليات الجامعة — أي جامعة — وتتعقد بتزايد حجم الطلاب، واختلاف خصائصهم النفسية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والعلمية. تعود تلك الاختلافات إلى عوامل وراثية، ومؤثرات مجتمعية تختلف باختلاف الزمان والمكان وباختلاف النظم السياسية والقيم والأعراف الاجتماعية وباختلاف درجة الوعي عند الأسرة والمجتمع. وبما أن مؤسسات التعليم الجامعي مؤسسات ذات رسالة تربوية تسهم إسهامًا بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، وتهتم بتنمية مواهب المبرزين منهم وقدراتهم، وعلى هذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في تحديد وظائف المرشد الأكاديمي، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، والمؤمَّل أن تلبي حاجة صانعي القرار في التعرف على وظائف، ومشكلات الإرشاد الأكاديمي ومن ثم توجيه من يقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم للاستفادة من نتائجها في تسيير العملية الإرشادية، كما يمكن أن تساعد في تحديد الوظائف الأساسية المراد تقويمها ما بين الفينة والفينة للتأكد من تحقيقها للأهداف التربوية المرسومة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم ١٧٥ عضوًا، وعيِّنة تمثل مجتمع الدراسة من الطلاب البالغ عددهم ٤١٠٦ طلاب مسجلين بكلية التربية في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٠ للهجرة، على أن يكون أفراد عيِّنة الطلاب ممن قيِّدوا في فصلين دراسيين على الأقل قبل تطبيق هذه الدراسة. كما اقتصرت الدراسة على تقويم وظائف المرشد الحالية وتحديد أهم وظائفه المستقبلية، والتعرف على مشكلاته وعلى أهم المقترحات المتعلقة بتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

مصطلحات الدراسة

استخدمت المصطلحات الآتية في هذه الدراسة للدلالة على ما يلي:

١ - الإرشاد الأكاديمي، ويقصد به الخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطالب معرفيًا ومهنيًا، وحل المشكلات التي تعيق تقدم تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى إكسابه المهارات والاتجاهات والخبرات الإيجابية وفقًا للقيم المجتمعية.

٢ - الوظائف الإرشادية، ويقصد بها مهام محددة يقوم بها المرشد الأكاديمي لتحقيق أهداف العملية الإرشادية حاليًا ومستقبلاً.

٣ - العمر، ويقصد بها عمر عضو هيئة التدريس، أو الطالب عند تطبيق استبانة هذه الدراسة.

٤ - الجنسية، ويقصد به كون عضو هيئة التدريس أو الطالب سعوديًا أو غير سعودي.

٥ - المؤهل العلمي، من حيث كون عضو هيئة التدريس حاصلاً على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

٦ ـ الرتبة العلمية، من حيث كون عضو هيئة التدريس محاضرًا أو أستاذًا مساعدًا، أو أستاذًا مشاركًا، أو أستاذًا.

٧ ـ الخبرة في الإرشاد الأكاديمي، وهي عدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في مجال إرشاد الطلاب.

٨ ـ عدد نصاب المرشد، ويقصد به عدد الطلاب عند المرشد الواحد.

٩ ـ الحالة الاجتماعية، من حيث كون الطالب متزوجًا، أو أعزب.

١٠ ـ التخصص، من حيث كون الطالب منتميًا للحقل العلمي أو الأدبي دراسيًّا.

١١ ـ المعدل التراكمي، ويعبر عنه بالتقدير الذي حصل عليه الطالب في آخر فصل دراسي قبل تطبيق هذه الدراسة.

الإطار النظري

يمتد تاريخ الإرشاد عند المسلمين إلى بداية عصر البعثة النبوية الشريفة حيث كان الرسول محمد ﷺ معلمًا ومرشدًا ورسولاً، قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ (الآية ٢ من سورة الجمعة). ولا شكَّ أن الإرشاد في عهد الرسول الكريم وعهد خلفائه الراشدين كان لإبراز مقاصد الإسلام نحو إعمار الأرض وإصلاحها بصفة العموم وفقًا لقيمه الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي ترجمها المسلمون إلى أنماط سلوكية عملية في مختلف مناشط حياتهم اليومية وذلك تطبيقًا لقوله تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾ (الآية ١٠٥ من سورة التوبة). وقد تحقق ذلك في ضوء وضوح الهدف الذي أراده الله تعالى للبشرية في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾ (الآية ٧٧ من سورة القصص). كما كان المسلمون يعملون

في جو من الألفة والمحبة الحقيقية وفقًا لمنهج القرآن الكريم، وقول الرسول الكريم فيما يرويه أبو هريرة «لايؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.»

وبدأ الإرشاد يأخذ بالمفهوم العلمي في عهد الرسول الكريم عند بداية انتشار اللحن في اللغة العربية، فروي أن رجلاً لحن في حضرته فقال: «أرشدوا أخاكم فقد ضل» [٦، ص١١]. وفهم الخليل بن أحمد الفراهيدي أن للمتعلم فروقًا فردية تحدد مستوى تحصيله العلمي في أي فرع من فروع المعرفة. إذ أرشد أحد طلابه إرشادًا غير مباشر، فقال له يومًا: من أي بحر قول الشاعر:

إذا لم تستطع شيئًا فدعه وجاوزه إلى ما تستطيع

فعرف الطالب ما عناه الخليل، فترك العروض، وأخذ يتعلم قواعد اللغة العربية حتى برع فيها [٧، ص١٩٠].

ويؤكد بدر الدين بن جماعة (٦٣٩ - ٧٣٣هـ) على ضرورة إلمام المرشد بقدر من الثقافة العامة لتساعده على فهم بيئة المسترشد، وتوجيهه وفقًا لحاجات مجتمعه، ومعرفة مواد التخصص التي يتعلمها الطلاب، بالإضافة إلى معرفة طبيعة المسترشدين وخواصهم النفسية والعلمية، ليتمكن من إرشادهم بما يناسب قدراتهم وميولهم [٨، ص٣٠]. وهكذا ينبغي على المرشد المسلم أن يتميز بدماثة الخلق وحسن السيرة والسريرة وغزارة المعرفة، وأن تكون لديه الرغبة الذاتية للعمل مع طلاب لهم حاجاتهم وقدراتهم وميولهم ويتمتعون بحرية اختيار التخصص الذي يعدهم للمهنة التي يرغبونها.

وحديثًا تعد نشأة الإرشاد الأكاديمي امتدادًا للإرشاد المهني الذي بدأ العمل به في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين للميلاد، وعندما تبين نجاحه في مساعدة الطلاب في اختيار المهن الحرفية الملائمة لقدراتهم وميولهم، أخذت المؤسسات التربوية تستفيد منه في مساعدة الطلاب في اختيار المقررات الدراسية التي تعدهم للعمل المزمع الالتحاق به بعد التخرج، وفي الخمسينات توسعت خدماته لتشمل تنمية شخصية الطالب المتكاملة مستعينة بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في تغيير الأنماط السلوكية السلبية إلى أنماط إيجابية [٣، ص ص٨ - ٩].

وفي الستينات تركزت خدمات الإرشاد الأكاديمي على تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي السبعينات أخذت خدماته تحفز الطلاب على تحمل مسؤولية اتخاذ القرار تجاه مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، بالإضافة إلى تحديد مستقبلهم الوظيفي والاستعداد له، تلا ذلك ظهور مفهوم الإرشاد الأكاديمي كنشاط يقوم به أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب أكاديميًا ومهنيًا في كل ما يحقق طموحاتهم الذاتية ويتوافق مع قدراتهم وميولهم الفردية، ومساعدتهم في إعداد الخطط التربوية المحققة لذلك [٩، ص ص ٨ - ٩].

وفي ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية وما يمكن أن تؤدي إليه من عزلة نفسية واجتماعية بين الطالب ومرشده، تؤكد الدراسة أن الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي في معظم مؤسسات التعليم العالي، سيتزايد بصورة فعّالة في المستقبل، وخاصة أنه لم يعد نشاط مكمل، وإنما أصبح يؤدِّي مهام ضرورية لتحقيق أهداف التعليم العالي [١٠].

ولا شك أن فلسفة الإرشاد الأكاديمي تنبع من أهدافه الرامية إلى تعريف الطلاب ببرامج الجامعة الأكاديمية، وبالجو الاجتماعي والرياضي، وتعريفهم بالأنظمة والقوانين داخل الحرم الجامعي، واكتشاف ميولهم وقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم للاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس، ومساعدتهم في حلٍّ مشكلاتهم بالطرق العلمية الملائمة لكل حالة، كما يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات، وترسيخ احترام وتقدير قيمة العمل الشريف فيهم وتعريفهم بمجالاته ومطالبه، والمواءمة بين المهارات المطلوبة لأدائه وبين قدرات وميول الطلاب الراغبين في ذلك النوع من العمل. وتحقيق ذلك يؤدي إلى شعور الطلاب بالأمن الوظيفي في ضوء التغيرات السريعة التي يمر بها المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع الخليجي بوجه خاص.

ويهدف الإرشاد الأكاديمي أيضًا إلى إحداث تغييرات إيجابية في أنماط سلوك الطالب الجامعي تجاه قيم مجتمعه الثقافية والاجتماعية والمهنية، ومساعدته على اكتشاف ذاته واتخاذ قراراته بنفسه، وخاصة ما يتعلق منها باختيار التخصص الملائم لميوله وقدراته، والتغلب على

الصعوبات التي تعترض مساره الدراسي [١١]، بالإضافة إلى ما أظهرته الدراسة التي أجريت على ٧٥٤ مؤسسة أكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أكدت أن أهداف الإرشاد الأكاديمي تشمل: تزويد الطلاب بمعلومات دقيقة عن نظام الجامعة وإجراءاتها وخدماتها وبرامجها، مساعدة الطالب في عمل خطة لبرنامج دراسي يتوافق مع أهدافه وطموحاته، ومساعدته في اختيار المواد الاختيارية والإجبارية المحققة لبرنامجه، وتقويم تقدمه العلمي وتقرير مدى انسجامه مع أهدافه وخطته، وتنمية مهارات الطالب وقدراته وقيمه واتجاهاته في ضوء أهداف التعليم العالي، ومساعدته على اكتساب مهارات اتخاذ القرارات [١، ص٥١].

والسؤال المطروح هو: ما الأسس الفلسفية التي بنيت عليها أهداف الإرشاد الأكاديمي؟ الإجابة عن هذا التساؤل تستوجب دراسة نظريات الإرشاد الأكاديمي قديمها وحديثها دراسة مستقلة بذاتها، وذلك لم تهدف إليه هذه الدراسة. على أية حال، تتمركز فلسفة الإرشاد الأكاديمي حول بعض الحقائق ومنها: أن الطالب في المرحلة الجامعية أقدر على فهم ذاته، والاعتماد على نفسه، ويستطيع تحمل مسؤوليته، ولكونه مهيأ للمشاركة في صناعة القرارات التي تحدد مستقبله في الحياة العملية، فإنه في أمس الحاجة إلى من يساعده على اكتشاف مواهبه، ومن يرشده إلى اختيار المهنة الملائمة لقدراته وميوله [١١، ص٢١١].

ولكن ينظر البعض إلى أن الطلاب متشابهون في ميولهم وقدراتهم وانفعالاتهم دون فهم لمراحل نموهم وقدراتهم الفردية، ودون اهتمام بتنمية شخصياتهم المتكاملة، كما يتجاهلون تأثير البيئة المحيطة كالبيت والمجتمع والأصدقاء والزملاء، والمدرسة في مراحل التعليم المختلفة، والمسجد، والنادي، ووسائل الإعلام، ومن يعمل معهم من أعضاء هيئة التدريس وكل من له علاقة بشؤونهم الأكاديمية، والإدارية، مما أدى إلى ظهور فلسفة الإرشاد الأكاديمي مبرزة أهمية العناصر السابقة، ومؤكدة أن كل طالب يتميز بقدرات ذاتية ينفرد بها دون غيره تظهر في مراحل النمو المختلفة ومعرفة بعض تلك القدرات يساعد على التنبؤ بقدرات أخرى، والنمو العقلي والمعرفي والانفعالي والجسمي يكون سريعًا في مراحل

النمـو المبكـرة، ولكنـه يصبح بطيئًا كلما كبر الفرد، بالإضافة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية قد وصلوا إلى مرحلة الاستقلال الذاتي ويستطيعون تحمل مسؤولية الزواج وتكوين الأسرة والاستعداد للوظيفة [١٢، ص ص ١٦ - ٢٣].

وهكـذا يؤكـد «هـوبـوك» أن العملية الإرشادية تقوم على أساس حاجات الأفراد البيولوجية كالحاجة إلى الطعام والراحة، أو الحاجات النفسية مثل الاحترام والشعور بالأمن والنجـاح. فالفـرد يختـار العمـل الـذي يعتقد أنه يحقق حاجاته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، ويكون أقدر على اختيار العمل الملائم لحاجاته عندما تزداد معرفته بنفسه ومعرفته بالمهن ومطالبها ومدى قدرته على التفكير بالمستقبل وتحديد الأهداف المراد الوصول إليها، وترجمة تلك الأهداف إلى خطة عمل تكفل تحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي [١٣، ص ص ٣٠ - ٣١].

لذلك تقوم فلسفة الإرشاد الأكاديمي أساسًا على تنمية شخصية الطالب المتكاملة. يتوقف ذلك على معرفة استعداده وميوله وقدراته وحالته النفسية والصحية ومدى تعاونه وثقته في مرشده من أجل مساعدته في مواجهة مشكلاته الخاصة والأكاديمية وفهم ذاته واتخاذ قراره تجاه تحديد مستقبله الأكاديمي والوظيفي على أسس علمية تحقق ذاته وتساعد في تنمية مجتمعه.

الدراسـات السابقـة

نظرًا لحاجـة مؤسسـات التعليم العـالي إلى خدمـات الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلاب في المرحلة الجامعية ليستفيدوا من برامجها وخدماتها المختلفة وفقًا لقدراتهم وميولهم، أجريت بعض الدراسات المتعلقة بالمشكلات التي تعوق تنفيذ الخدمات الإرشادية، كما أجريت دراسات أخرى تحدد وظائف المرشد الأكاديمي سواء أكانت وظائف أكاديمية أم مهنية. ومن الجـدير بالمـلاحـظة أن كثـيرًا من الدراسات السابقة تناولت وظائف المرشد الأكاديمي ضمن دراسات نظام الساعات المعتمدة. أما هذه الدراسة فستستعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بمشكلات المرشد الأكاديمي ووظائفه كما يلي:

الدراسات ذات العلاقة بمشكلات الإرشاد الأكاديمي

يمكن حصر أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، أو تعيقها في عدة أمور منها ما يعود إلى المرشدين الأكاديميين، ومنها ما يعود إلى الطلاب أو إلى طبيعة الإرشاد نفسه كجزء من نظام المؤسسات الجامعية. إذ بينت دراسة العبد الكريم المطبقة في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود على ٤٩٢ طالبة و٩٠ مرشدة أكاديمية أن نسبة ٤٨,٣٪ من عيِّنة الطالبات لم يتمكن من تحديد المدة اللازمة للتخرج لعدم توافر بعض المقررات الضرورية لهن، وأن نسبة ٧٧,١٪ يرين أن المرشدات لا يساعدنهن في اختيار المقررات الدراسية اللازمة، وأن نسبة ٧١,٤٪ يشعرن بالقلق أثناء التسجيل، وأن نسبة ٨١,٣٪ يرين أن المرشدات لا يساعدنهن في وضع برنامج زمني لمتطلبات التخرج، وأن نسبة ٨٨,١٪ يرين قلة متابعة المرشدات لتحصيلهن العلمي، وأن نسبة ٦٢٪ يؤكدن عدم تحديد المرشدات للساعات المكتبية، ويقتصر دورهن على التوقيع على نموذج التسجيل عند نسبة ٦١,٢٪ من الطالبات، وأن نسبة ٦٠٪ يرين عدم إسهام المرشدة الأكاديمية في تحديد العبء الدراسي المناسب للطالبات، وأن نسبة ٦٧,٩٪ من الطالبات لا يفهمن الإرشاد الأكاديمي، وترى نسبة ٥٢٪ عدم قيمة الإرشاد الأكاديمي، وترى نسبة ٤٩,٤٪ أن العلاقة ضعيفة بين المرشدة والطالبة، وأن نسبة ٨٨,٦٪ من الطالبات لا يعرفن نظام الدراسة والتخصصات في الكليات المنتسبين لها [١٤، ص ص ١٨٢ ـ ١٨٦].

أما المشكلات التي تحد من فاعلية الإرشاد الأكاديمي كما تراها المرشدات فهي: نقص الخبرة في نظام الساعات بنسبة ٨٥,٤٪، ونقص المعلومات عن الطالبات عند ٤٣,٣٪، وصعوبة الاتصال بين المرشدة والمسؤولين في الجامعة عند ٤٣,٩٪، وزيادة عدد الطالبات بنسبة ٥١٪ لدى بعض المرشدات، وقلة تجاوب بعض الطالبات مع مرشداتهن عند ٤٩,٤٪. وأوصت تلك الدراسة بإيجاد الخدمات الإرشادية في الثانويات العامة للمساعدة في توجيه الطلاب إلى التخصصات الملائمة لقدراتهم في مختلف كليات الجامعة، وعقد دورات تدريبية للمرشدين الأكاديميين، وتوضيح مهام المرشد الأكاديمي ومسؤولياته، واستحداث مركز للإرشاد الأكاديمي في الجامعة للإشراف على تدريب المرشدين وإصدار النشرات الإرشادية عن الجامعة [١٤، ص ص ١٨٢ ـ ١٨٦].

وأظهرت دراسة حوطر وشوق المتعلقة بتحديد مشكلات ومتطلبات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الملك سعود من وجهة نظر ٦٤ مرشدًا أكاديميًّا أن الطلاب الأقل تحصيلاً هم الأكثر طلبًا للإرشاد في فترة التسجيل، يليهم المتوسطون ثم الممتازون في تحصيلهم، ويستعين الطالب بمرشده في اختيار المقررات عند ٦٢٪ من أفراد العيِّنة، وبزملائه عند ٣٤٪ ويناقش أفراد العيِّنة الطالب في مستوى تحصيله عند ٥٦٪. ومن المشكلات التي يواجهها المرشدون: عدم فهم الطلاب لأسلوب التسجيل، وإصرارهم على التسجيل في مقررات معيَّنة، وعدم استكمال المعلومات الخاصة بالطلاب [١٤، ص ص ٧٨ ـ ٨١].

وتؤكد الدراسة على ضرورة توافر بعض الشروط فيمن يقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي مثل: الرغبة الذاتية في العمل بالإرشاد، والإيمان بأهميته، وأن يكون المرشد حاصلاً على مؤهل درجة الدكتوراه، ويكون له خبرة سابقة في الإرشاد، بالإضافة إلى تخفيف النصاب التدريسي، وتزويد كل مجموعة من المرشدين بسكرتارية لتصنيف ملفات الطلاب وحفظها وأن يكون عدد الطلاب عند المشرف الواحد ما بين ١١ ـ ٢٠ طالبًا [١٤، ص ص ٧٨ ـ ٨١].

كما بيَّنت دراسة أجريت على ٤٠٠ طالب في ثماني كليات بجامعة الملك سعود أن نسبة ٤٠٪ من أفراد العيِّنة يعتقدون أن مرشديهم يتمتعون بالمعرفة الضرورية لمساعدتهم في اختيار مواد الدراسة الفصلية وفي التوقيع على جدول التسجيل واختيار الموضوعات المناسبة، بالإضافة إلى تعريفهم بأنظمة الجامعة، كما كانوا يشعرون براحة عندما يناقشون مشكلاتهم الخاصة مع مرشديهم، وبيَّنت أيضًا أن الطلاب في الكليات العلمية قوموا مرشديهم بدرجة أعلى مما قوَّم زملاؤهم مرشديهم في الكليات النظرية [١٥].

وأكدت دراسة المؤمني المطبقة في جامعتي الأردن واليرموك على ١٥٠ عضو هيئة تدريس وإداريًا و٤٢٥ طالبًا وطالبة و٥٠ خريجًا قصور الكفاءة الإرشادية عند نسبة ٩٣,٥٪ من عيِّنة الطلاب، وضيق الوقت عند المرشد والطلاب عند نسبة ٩٠٪ من الطلاب، وعدم توافر الجدية في عملية الإرشاد الأكاديمي عند ٨٥٪ من أفراد عيِّنة الطلاب. وترى نسبة

٩٨٪ من الإداريين أن مشكلة قصور الإرشاد الأكاديمي تكمن في عدم توافر الكفاءة الإرشادية لدى المرشدين، ولكنَّ المرشدين يرون أن المشكلة تتمثل في عدم شعور الطلاب بضرورة الإرشاد الأكاديمي، وعدم شعور بعض المرشدين بأهميته، وكثرة أعداد الطلاب عند بعض المرشدين حيث تصل إلى ٦٠ طالبًا للمرشد الواحد [١٤، ص ص ٩٢ - ٩٣].

وبيَّنت الدراسة التقويمية التي قام بها محمد جواد رضا لتقويم نظام المقررات في جامعة الكويت أن نسبة ٤١٪ من عيِّنة الدراسة — البالغ عددهم ٦٠٩ طلاب — واجهوا صعوبات كبيرة في الإرشاد الأكاديمي، بينما قال ٣١٪ إن الصعوبات كانت عادية، على حين أفاد ٢٨٪ أنها كانت قليلة. كما رأى ٣١٪ أن حريتهم في اختيار المقررات كانت كبيرة، ولكن قال ١٩٪ إن تلك الحرية كانت قليلة، على حين قال ٥٠٪ إنها كانت مناسبة. وأوصت الدراسة بتوفير مرشدين على دراية كاملة بالنظام، بالإضافة إلى إقامة الندوات واللقاءات لتعريف أعضاء هيئة التدريس والطلاب بحقيقة الإرشاد الأكاديمي ومضمونه [١٦، ص ٢٠٠].

كما تشير الدراسة إلى أن تدني مستوى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة الثانوية والجامعية يعود إلى أن الطلاب تتلمذوا في دراسات ليس لها ارتباط وثيق بمستقبلهم الوظيفي. فالإرشاد العشوائي من الأسرة، أو الأصدقاء، أو الزملاء تحكمه انطباعات شخصية غير عارفة بطبيعة العمل ومتطلباته ولا تراعي ميول الطلاب وقدراتهم [١٢، ص ص ٤٩ - ٥٠]. كما أكدت الدراسة عدم تمكن الطلاب من الاستفادة من خدمات الإرشاد الأكاديمي نتيجة انشغال المرشد بالتدريس، والاعتقاد بأن الإرشاد عملية إضافية تسند إليه في موسم التسجيل وليس من صميم عمله، والاستعانة بمرشدين غير مؤهلين للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي، بالإضافة إلى انفصال عمليات الإرشاد عن إجراءات التقويم التي تستخدمها الجامعة لتقويم أعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بإعطاء الطالب فرصة اختيار المواد التي تلائم ظروفه الدراسية، وجعله المحور الأساسي للعملية التعليمية، وحل المشكلات التربوية التي تواجهه، والتعامل مع الطلاب كأفراد لكل منهم ميوله وقدراته [٤، ص ص ١٢٦ - ١٣٦]. وتؤكد دراسة «أندروز» أن حاجة الطالب إلى مساعدة المرشد

الأكـاديمي تزداد كلما قل معـدل تحصيله الأكـاديمي، بالإضافة إلى حاجة الطلاب إلى المعلومات الإرشادية، وإلى التعاون والتشجيع المستمر من جانب المرشد الأكاديمي [١٧].

الدراسات ذات العلاقة بوظائف المرشد الأكاديمي

يعد المرشد الأكاديمي حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية التعلمية. إذ تأتي في مقدمة وظائفه مساعدة الطلاب على تنمية شخصياتهم المتكاملة. يستلزم تحقيق ذلك في الواقع المعاش تحديد ميول الطلاب وقدراتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار العمل المتوافق مع رغباتهم وقدراتهم، واختيار التخصص العلمي الذي يزودهم بالمهارات والخبرات المـلائمـة لمطالب ذلك العمل في ضوء حاجات ومتطلبات المجتمع المتجددة. بالإضـافـة إلى معـرفة ما يقابلهم من مشكلات نفسية واجتماعية وعلمية وسلوكية ومهنية واقتصـادية، ومسـاعـدتهم في التغلب عليهـا وتجنب الوقوع فيها مستقبلاً. وهكذا يؤكد التربويون على ضرورة تنمية اتجاهات إيجابية في الأنماط السلوكية للطلاب نحو قيم المجتمع واحـترام العمل، وذلك يستوجب معرفة قدرات المتعلم وميوله وقابلياته وظروفه، ومعرفة مطالب العمل وحاجاته في ضوء حاجات المجتمع وغاياته وإمكاناته وتطلعاته [١٨].

إن تحقيق النمو المعرفي، واكتساب المهارات، والاتجاهات الإيجابية، والاستفادة من الخبرات المؤهلة في فروع المعرفة المختلفة أمور لا يحصل عليها السواد الأعظم من الطلاب ذاتيًا دون الاندماج الفعلي مع بيئة المجتمع الجامعي. فالعلاقة الجيِّدة الناجمة من التفاعل المستمـر بين الـطلاب ومـرشـديهم تؤكـد ثقة الطلاب في قدرات مرشديهم مما يؤدي إلى استفادتهم من إمكانات البيئة الجامعية علميًا واجتماعيًا ومهنيًا ورياضيًا وأخلاقيًا، وإلى حب الانتماء لمؤسساتهم العلمية، والتوفيق بين أهداف التعليم الجامعي وحاجات الطلاب. وقبل إيراد وظائف المرشد الأكاديمي كما حددها الباحثون يتبادر إلى الذهن سؤال ملـح هو: من يقوم بعملية الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي؟

الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على نوع الإرشاد وفعاليته في هذه المؤسسة أو تلك. فيستخدم الإرشاد الجمعي group advising للطلاب المستجدين لسببين: الأول إذا كان عددهم كبيراً، والثاني لأن المعلومات التي تقدَّم لهم متشابهة وعامة، وهذه المهمة يقوم بها

أعضاء هيئة التدريس، أو غيرهم من المهتمين بشؤون الطلاب. إرشاد الأقران peer advis-ing ويقوم به الطلاب القدامى وخاصة العاملون في الأنشطة اللاصفية ممن لهم خبرة في أنظمة الجامعة وإجراءاتها [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

وحديثًا ظهر مفوم الإرشاد بالكمبيوتر computer advising فتخزَّن المعلومات الخاصة بأنظمة الجامعة وإجراءات التسجيل فيها. وإذا احتاج الطالب لبعض المعلومات اتجه إليه، ومن الملاحظ أن إرشاد الكمبيوتر لا يلبِّي حاجات الطلاب، ولا يساعدهم على اتخاذ القرارات الملائمة لمواجهة المتغيرات الطارئة [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

وتعتمد أكثر مؤسسات التعليم العالي على إرشاد أعضاء هيئة التدريس faculty ad-vising في إرشاد الطلاب في الأمور الأكاديمية كالتخصص، وعمل الخطة الملائمة لتخصص الطالب، والمساعدة في إجراءات التسجيل، وحل مشكلات التحصيل العلمي، وتحديد الميول والقدرات لمن يرشدهم. وفي دراسة للإرشاد في ٧٥٤ مؤسسة أكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن نسبة ٨٠٪ منها تعتمد على أعضاء هيئة التدريس في إرشاد طلابها. كما يلجأ بعض الطلاب إلى إرشاد الأسرة والأصدقاء، وعادة يكون عشوائيًا ويدفع الطالب إلى تحقيق رغبات الأسرة والأصدقاء بصرف النظر عن ميوله ورغباته [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

ونظرًا لأهمية العملية الإرشادية في تحقيق الأهداف التربوية انبرى الباحثون يدرسون وظائف المرشد الأكاديمي والعمل على تحديدها تحديدًا يساعد المرشد نفسه والطلاب والمؤسسات التربوية على فهمها، ومعرفة أهميتها في نجاح العمل التربوي. إذ بيَّنت دراسة أجريت في جامعة أم القرى بمكة المكرمة على ١١٠ أعضاء هيئة تدريس، و٨٨٣ طالبًا أن أهم وظائف المرشد الأكاديمي تشمل: تزويد الطلاب بالاقتراحات والنصائح نحو تحسين تحصيلهم العلمي، ومساعدتهم في اختيار المواد المراد تسجيلها، وتعريفهم بالمتغيرات المتعلقة بالمتطلبات والأنظمة الأكاديمية، ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والإدارية، واختيار التخصص، والاستفادة من الخبرات في الجامعة، وتنمية القدرات الخاصة لكل فرد، ومعرفة ميوله وقدراته [١٩، ص ص ١٦٥ ـ ١٧٠].

وأظهرت دراسة متولي ونور أن وظائف المرشد تركز على مساعدة الطالب في اختيار نوع الدراسة، والاستمرار فيها، وفهم ذاته، وتقويم استعداداته وميوله، وتوفير المعلومات عن التخصصات الملائمة لميوله وقدراته [٣، ص١٤]. وتتمثل أهم وظائف المرشد الأكاديمي في تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بأنظمة الجامعة، ومقرراتها الدراسية الإجبارية والاختيارية، وكشف رغبات الطلاب وميولهم الذاتية، وإشراكهم في الرأي في اتخاذ القرارات التي تحدد مستقبلهم الدراسي والمهني، وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم في حلِّ مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة [١٨، ص٣٥]. وأكدت الدراسة أيضًا على أهمية تعريف الطلاب بالأنظمة الجامعية ومساعدتهم على اختيار التخصص الذي يحقق التوافق بين ميول الطلاب ورغباتهم ومهارات الوظيفة وحاجاتها بعد التخرج، وتحفيزهم للاستفادة من خبرات الجامعة وخدماتها بصورة فعَّالة [٢٠، ص١٥٨].

يتضح من الدراسات السابقة أن حلَّ المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية يساعد على تحقيق وظائف المرشد الأكاديمي الرامية إلى مساعدة الطالب الجامعي في الكشف عن ميوله وقدراته، وحلِّ ما يقابله من مشكلات أكاديمية وخاصة، ومساعدته في اختيار التخصص الذي يحقق طموحاته، ويسهم في تنمية مجتمعه، بالإضافة إلى تعريفه بأنظمة الجامعة وإجراءات التسجيل، ومساعدته مساعدة فعَّالة في عمل خطته الدراسية حيث تحتوي على المواد التي تخدم تخصصه من ناحية وتنمي شخصيته من ناحية أخرى، ومتابعة نتائجه فصليًا والعمل بجد وأمانة على مساعدته في تنمية أنماط سلوكية إيجابية نحو قيمٍ مجتمعه واحترام عمله تحقيقًا لأهدافه الخاصة في ضوء المصلحة العامة لأمته. كل ذلك يحتم على المرشد المخلص أن يلتزم في تعامله مع طلابه بصدق القول، والتفاني في العمل، ودماثة الخلق الكريم، والقدوة الحسنة فكرًا وسلوكًا، والثقافة الواسعة، والموضوعية، وحب التعامل مع الطلاب، واحترام شخصياتهم، وتفهم آرائهم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

طبِّقت هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٠ للهجرة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وشملت الدراسة فئتين هما:

١ ـ مجتمع الدراسة الكلي من أعضاء هيئة التدريس الذكور البالغ عددهم مائة وخمسة وسبعين عضوًا (١٧٥) في جميع أقسام الكلية. وزعت عليهم مائة وخمسة وسبعون استبانة (١٧٥)، عاد منها مائة وأربع استبانات (١٠٤)، تمثل نسبة ٥٩,٤٣٪ من تلك الفئة.

٢ ـ عيِّنة تمثل مجتمع الدراسة من الطلاب الذكور البالغ عددهم أربعة آلاف ومائة وستة طلاب (٤١٠٦) سجلوا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٠هـ. تم استخدام طريقة العيِّنة العنقودية cluster sampling لاختيار اثنتي عشرة شعبة تقدم عادة لطالب كلية التربية من جدول المواد الدراسية المقدم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٠هـ. وزعت على تلك الشعب أربعمائة استبانة (٤٠٠)، وعاد منها ثلاثمائة وتسع عشرة استبانة (٣١٩)، تمثل نسبة ٧٩,٧٥٪ من العيِّنة. وفيما يلي وصف تفصيلي للعيِّنتين طبقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لفئات الأعمار.

الفئة	العدد	النسبة المئوية
من ٢٦ ـ ٣٠ سنة	١	١,٠
٣١ـ٣٥	١١	١٠,٦
٣٦ـ ٤٠	٣٥	٣٣,٦
٤١ـ ٤٥	٢٦	٢٥,٠
٤٦ أو أكبر	٣١	٢٩,٨
المجموع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لجنسياتهم .

الجنسيـة	العـــدد	النسبـة المئويـة
سعـــودي	٥٠	٤٩,٥
غير سعودي	٥١	٥٠,٥
المجمـــوع	١٠١	١٠٠,٠

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للمؤهل العلمي .

المؤهـل العلـمي	العـــدد	النسبـة المئويـة
ماجستـير	١٠	٩,٦
دكتـوراه	٩٤	٩٠,٤
المجمـــوع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للبلد الذي حصلوا على آخر درجة علمية منه .

البلـــد	العـــدد	النسبـة المئويـة
الولايات المتحدة	٥٢	٥٠,٥
بريطانيـا	٩	٨,٧
مصـــر	١٨	١٧,٥
السعودية	١٧	١٦,٥
بلاد أخرى	٧	٦,٨
المجمـــوع	١٠٣	١٠٠,٠

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للرتبة العلمية .

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
محاضر	١١	١٠,٦
أستاذ مساعد	٥٧	٥٤,٨
أستاذ مشارك	٢٨	٢٦,٩
أستاذ	٨	٧,٧
المجموع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٦ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للخبرة في الإرشاد الأكاديمي .

الخبرة في الإرشاد	العدد	النسبة المئوية
سنة أو أقل	١٤	١٣,٩
٢ ـ ٥ سنوات	٥٣	٥٢,٥
٦ ـ ٩ سنوات	١٨	١٧,٨
١٠ ـ ١٣ سنة	٦	٥,٩
١٤ سنة أو أكثر	١٠	٩,٩
المجموع	١٠١	١٠٠,٠

جدول رقم ٧ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لنصاب المرشد الواحد .

نصاب المرشد	العدد	النسبة المئوية
١٠ طلاب أو أقل	٤٤	٤٥,٨
١١ ـ ٢٠ طالبًا	١٥	١٥,٦
٢١ ـ ٣٠ طالبًا	١٤	١٤,٦
٣١ طالبًا أو أكثر	٢٣	٢٤
المجموع	٩٦	١٠٠,٠

جدول رقم ٨ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لفئات الأعمار .

فئة الأعمار	العدد	النسبة المئوية
١٨ سنة أو أقل	٣	٠,٩
١٩ ـ ٢٠ سنة	٧٣	٢٣,٠
٢١ ـ ٢٢ سنة	١١٢	٣٥,٢
٢٣ ـ ٢٤ سنة	١٣٠	٤٠,٩
المجموع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ٩ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للحالة الاجتماعية .

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
متزوج	٦١	١٩,١
أعزب	٢٥٨	٨٠,٩
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٠ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للتفرغ الجزئي أو الكلي للدراسة .

التفرغ الجزئي أو الكلي للدراسة	العدد	النسبة المئوية
متفرغ جزئيًا	٣٧	١١,٦
متفرغ كليًا	٢٨١	٨٨,٤
المجموع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ١١ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لجنسياتهم .

الجنسية	العدد	النسبة المئوية
سعودي	٢٩٥	٩٣,١
غير سعودي	٢٢	٦,٩
المجموع	٣١٧	١٠٠,٠

جدول رقم ١٢ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لسبب التحاقهم بكلية التربية .

السبب	العدد	النسبة المئوية
إرشاد الأصدقاء	٥٧	١٧,٩
إرشاد الأسرة	٣٠	٩,٤
إرشاد المعلمين	١٤	٤,٤
لم يرشدني أحد	١٥٨	٤٩,٧
أخرى (رغبة ذاتية)	٥٩	١٨,٦
المجموع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ١٣ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لمكان السكن .

مكان السكن	العدد	النسبة المئوية
السكن الجامعي	١٧٧	٥٥,٥
خارج سكن الجامعة	١٤٢	٤٤,٥
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٤ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للمدة التي قضوها في الجامعة .

الخبرة في الجامعة	العدد	النسبة المئوية
أقل من سنة	٥٣	١٦,٦
من ١ ـ ٢	٨٦	٢٧,٠
٣ ـ ٤	١٤٨	٤٦,٤
٥ سنوات فأكثر	٣٢	١٠,٠
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٥ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	١٠٩	٣٤,٤
أدبي	٢٠٨	٦٥,٦
المجموع	٣١٧	١٠٠,٠

جدول رقم ١٦ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للمعدل التراكمي في الجامعة .

المعدل التراكمي	العـــدد	النسبة المئوية
مقبـول	٥٥	١٧,٥
جيِّـد	١٨٩	٦٠,٠
جيِّد جدًّا	٦١	١٩,٤
ممتـاز	١٠	٣,١
المجمـوع	٣١٥	١٠٠,٠

جدول رقم ١٧ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لحجم الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي .

الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي	العـــدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	١٦	٥,١
بدرجة متوسطة	١٣٤	٤٢,٥
لا أستفيد	١٦٥	٥٢,٤
المجمـوع	٣١٥	١٠٠,٠

أداة البحث

في ضوء الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، تم تصميم استبانتين لجمع معلومات هذه الدراسة، كل واحدة منهما مكونة من أربعة أقسام . يختلف القسمان الأول والثاني في الاستبانتين باختلاف طبيعة المبحوثين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ويتفق القسمان الثالث والرابع في عدد الفقرات وفي المحتوى .

يتعلق القسم الأول في الاستبانتين بمعلومات عامة عن المبحوثين (التغيرات الديموغرافية)، ويحتوي القسم الثاني فيهما على ست فقرات تحدد أهم المشكلات الإرشادية، يجاب عنها بإحدى الكلمتين، نعم، أو لا. وتأتي الحلول المقترحة لتطوير العملية الإرشادية وتحسينها في القسم الثالث، حيث طرح الباحث اقتراحًا يحدد آراء المبحوثين تجاه استحداث مركز إرشادي في جامعة الملك سعود، يجاب عنه بإحدى الكلمتين، نعم أو لا. كما ترك المجال مفتوحًا للمبحوثين لاقتراح ما يرونه مناسبًا لتطوير تلك العملية وتحسينها. ويحدد القسم الرابع إحدى عشرة وظيفة من وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية، يجاب عن الوظائف الحالية، بأحد الاختيارات: تستخدم دائمًا وتأخذ درجة واحدة، تستخدم أحيانًا وتأخذ درجتين، لا تستخدم وتأخذ ثلاث درجات. ويجاب عن المستقبلية بأحد الاختيارات: مهمة جدًّا وتأخذ درجة واحدة، مهمة وتأخذ درجتين، غير مهمة وتأخذ ثلاث درجات.

صدق أداة البحث وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، عرضت الاستبانتان على خمسة محكمين في حقل التربية، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي. ونتيجة لآرائهم استبدلت بعض الفقرات، وعدل بعضها لتصبح فقراتها مناسبة لتقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية.

كما تم قياس ثبات أداتي الدراسة باستخدام معامل ألفا «كرونباخ» Cronbach Alpha، وأظهرت النتيجة أن استبانة أعضاء هيئة التدريس تتميز بدرجتي ثبات بلغت ٠,٩١ للوظائف الحالية، و٠,٨٠ للمستقبلية، كما أن استبانة الطلاب تميزت أيضًا بدرجتي ثبات بلغت للوظائف الحالية ٠,٨٣، والمستقبلية ٠,٨٠.

نتائج الدراسة

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والرتب rank لتقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد درجة أهميتها في المستقبل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

جدول رقم ١٨ . وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = ١٠٤) والطلاب (ن = ٣١٩).

الوظيفة	الوظيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس				الوظيفة من وجهة نظر الطلاب			
	الوظيفة الحالية		الوظيفة المستقبلية		الوظيفة الحالية		الوظيفة المستقبلية	
	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة
تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج	١,٣٥٦	٥	٢,٥١٩	١١	١,٢٦٥	١	٢,٦٤٥	٦
مساعدة الطلاب في معرفة كيفية تحسين تحصيلهم الأكاديمي	١,٢٦٣	٤	٢,٠٠٠	٣	١,٣٣٤	٣	٢,٥٦٢	٤
مساعدة الطلاب في تخطيط برامجهم الدراسية اللازمة للتخرج	١,١١٦	١	١,٨٣٨	٢	١,٣٨٢	٤	٢,٤٨٢	٣
تعريف الطلاب بأنظمة الجامعة الأكاديمية	١,٣٥٧	٦	٢,٠٦٠	٤	١,٥٤٨	٦	٢,٤٤٣	٢
تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة	١,٦٨٠	١١	٢,٤٥٠	٨	١,٨١٣	١١	٢,٦٦٩	٩
مساعدة الطلاب في اختيار التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم	١,٢١٢	٣	٢,٢٠٦	٥	١,٢٨٠	٢	٢,٦٥٢	٧
مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة	١,٥٧١	١٠	٢,٥٠٠	١٠	١,٦٠١	٧	٢,٧٢٥	١١
مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا	١,٢٠٠	٢	١,٦٨٦	١	١,٥١٠	٥	٢,٣١٩	١
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو العمل	١,٤٧٠	٨	٢,٤١٧	٧	١,٦٥٤	٩	٢,٦٥٧	٨
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو قيم المجتمع	١,٣٧٠	٧	٢,٣٦٣	٦	١,٦١١	٨	٢,٥٩٥	٥
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو فهم البيئة المحيطة بهم	١,٥٠٥	٩	٢,٤٩٥	٩	١,٧٢٨	١٠	٢,٦٧٦	١٠

يوضح جدول رقم ١٨ أن أعضاء هيئة التدريس والطلاب قوّموا الوظائف الحالية، وحددوا الوظائف المستقبلية حسب أهميتها.

واستخدم أسلوب تحليل التباين لمعرفة الفروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاه وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية. يوضح جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظائف المرشد الحالية والمستقبلية.

جدول رقم ١٩. تحليل التباين لحساب دلالة اختلاف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية.

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الوظيفة الحالية	بين المجموعات	١	١١٣٥,٦٣٦	١١٣٥,٦٤٠	٤٧,٨٤٠*
	داخل المجموعات	٤١٨	٩٩٢٢,٥٥٥	٢٣,٧٤٠	
	الكلي	٤١٩	١١٠٥٨,١٩٠		
الوظيفة مستقبلاً	بين المجموعات	١	١٦٣,٢٨٧	١٦٣,٢٨٧	١٠,٧٥٠*
	داخل المجموعات	٤١٠	٦٢٢٦,٨١٨	١٥,١٨٧	
	الكلي	٤١١	٦٣٩٠,١٠٥		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات، طبِّق اختبار «ت» T Test. يوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الحالية والمستقبلية.

جدول رقم ٢٠ . الفرق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باستخدام اختبار «ت» والمتوسطات والانحرافات المعيارية .

المتغيرات	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الوظيفة
أساتذة	١٠٤	٤١٨	٢٤,٠٣٩	٥,٢٦٦	٦,٩٢ *	الحالية
طلاب	٣١٦		٢٧,٨٤٨	٤,٧٣٧		
أساتذة	١٠١	٤١٠	١٤,٧٣٣	٣,٢٧١	*٣,٢٨	المستقبلية
طلاب	٣١١		١٦,١٩٦	٤,٠٧٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

واستخدم أسلوب تحليل التباين لتحديد دلالة فرق المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس تجاه تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية. يوضح جدول رقم ٢١ نتائج تحليل التباين ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس، وتقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، عدا الجنسية (سعودي وغير سعودي) حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسية وتقويم وظائف المرشد الحالية. ولتحديد دلالة فرق ذلك المتغير طبِّق اختبار «ت» T Test ، ويوضح جدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات.

كما استخدم أسلوب تحليل التباين لتحديد دلالة فرق المتغيرات الديموغرافية للطلاب نحو تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، ويظهر جدول رقم ٢٣ نتائج تحليل التباين ومنها يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الجنسية (سعودي وغير سعودي)، والتخصص (علمي وأدبي)، ودرجة الاستفادة من الإرشاد (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا أستفيد) وتقويم وظائف المرشد الحالية، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متغير الجنسية وتحديد الوظيفة المستقبلية، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتغيرات الأخرى ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية. ولتحديد دلالة فروق المتغيرات استخدم اختبار «ت». ويوضح جدول رقم ٢٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين

جدول رقم ٢١ . تحليل التباين لحساب أثر المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس، على تقويمهم لوظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية (ن = ١٠٤).

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية: درجة الحرية	الوظيفة الحالية: مجموع المربعات	الوظيفة الحالية: متوسط المربعات	الوظيفة الحالية: قيمة ف	الوظيفة المستقبلية: درجة الحرية	الوظيفة المستقبلية: مجموع المربعات	الوظيفة المستقبلية: متوسط المربعات	الوظيفة المستقبلية: قيمة ف
العمر	بين المجموعات	٣	٢٢,٩٨٤	٧,٦٦٢	٠,٢٦٠	٣	٩,٤٠٥	٣,١٣٥	٠,٢٩٩
	داخل المجموعات	٦٩	٢٠٣٦,٠٣١	٢٩,٥٠٨		٦٩	٧٢٦,١٥٦	١٠,٥٢٤	
	الكلي	٧٢	٢٠٥٩,٠١٤			٧٢	٧٣٥,٥٦٢		
الجنسية	بين المجموعات	١	٢٤١,١٥٨	٢٤١,١٥٨	٩,٦١٧*	١	١,٠٢١	١,٠٢١	٠,٠٩٦
	داخل المجموعات	٩٩	٢٤٨٢,٤٨٦	٢٥,٠٧٦		٩٦	١٠١٦,٩٨٠	١٠,٥٩٤	
	الكلي	١٠٠	٢٧٢٣,٦٤٤			٩٧	١٠١٨		
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١	١,٤٤٦	١,٤٤٦	٠,٠٥٢	١	٦,٥٣٥	٦,٥٣٥	٠,٦٠٩
	داخل المجموعات	١٠٢	٢٨٥٤,٤٠٠	٢٧,٩٨٤		٩٩	١٠٦٣,٢٤٧	١٠,٧٤٠	
	الكلي	١٠٣	٢٨٥٥,٨٤٦			١٠٠	١٠٦٩,٧٨٢		
البلد المتخرج منه	بين المجموعات	٣	٩٠,٠٠٢	٣٠,٠٠١	١,٠٨٥	٣	٢٥,٠٩٧	٨,٣٦٦	٠,٧٩٦
	داخل المجموعات	٩٢	٢٥٤٤,٤٩٨	٢٧,٦٥٨		٨٩	٩٣٥,٦٣٤	١٠,٥١٣	
	الكلي	٩٥	٢٦٣٤,٥٠٠			٩٢	٩٦٠,٧٣٢		

تابع جدول رقم ٢١ .

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية: درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الوظيفة المستقبلية: درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الرتبة	بين المجموعات	١	٥,٢٧٠	٥,٢٧٠	٠,١٩٩	١	٠,٥٩٤	٠,٥٩٤	٠,٠٥٣
العلمية	داخل المجموعات	٦٦	١٧٤٦,٢٠١	٢٦,٤٥٨		٦٤	٧٢٥,١٦٤	١١,٣٣١	
	الكلـي	٦٧	١٧٥١,٤٧١			٦٥	٧٢٥,٧٥٨		
الخبرة	بين المجموعات	٣	٩٢,٥٨٩	٣٠,٨٦٣	١,١٤٤	٣	٥٦,٣٧٠	١٨,٧٩٠	١,٨٨٤
في	داخل المجموعات	٨٧	٢٣٤٧,٨٧٣	٢٦,٩٨٧		٨٥	٨٤٧,٧٢١	٩,٩٧٣	
الإرشاد	الكلـي	٩٠	٢٤٤٠,٤٦٢			٨٨	٩٠٤,٠٩٠		
عدد	بين المجموعات	١	٢٥,٨٣٥	٢٥,٨٣٥	٠,٩٤٢	١	٠,٣٨٩	٠,٣٨٩	٠,٠٣٩
الطلاب	داخل المجموعات	٥٧	١٥٦٤,١٦٥	٢٧,٤٤٢		٥٧	٥٨٢,٨٣٢	١٠,٢٢٥	
عند المرشد	الكلـي	٥٨	١٥٩٠,٠٠٠			٥٨	٥٨٣,٢٢١		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

جدول رقم ٢٢ . دلالة الفرق بين متغير الجنسية (سعودي وغير سعودي) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس وتقويمهم للوظائف الحالية .

المتغير	العـدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت
سعـــودي	٥٠	٩٩	٢٥,٦٢	٥,١	٣,١*
غير سعودي	٥١		٢٢,٥٣	٤,٩	

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

متغيري الجنسية والتخصص وتقويم وظائف المرشد الحالية وبين متغير التخصص ووظائف المرشد المستقبلية . واستخدم اختبار «شيفي» Scheffe لتحديد الفرق بين متوسطات درجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي . فظهر أن متوسط من يستفيد بدرجة كبيرة بلغ ٢٣,٧٣٣ ومتوسط درجة من يستفيد بدرجة متوسطة ٢٦,٩٧٨ ، ومتوسط من لا يستفيد ٢٨,٩٥١ .

كما استخدمت النسب المئوية لمعرفة أهم المشكلات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ورتبت حسب أهميتها كما يلي :

١ - عدم إمكانية توقع المرشد للمقررات التي ستقدَّم للطلاب في الفصول القادمة يعوق وضع خطة متكاملة لتخرج الطالب عند ٨٨ (٨٩,٨٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٢ - الحاجة إلى وجود سجل عن حالة الطالب في مختلف المراحل التعليمية عند ٨٥ (٨٢,٥٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٣ - لا يحتاج الطالب مرشده إلا للتوقيع على نموذج التسجيل عند ٦٧ (٦٦,٣٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٤ - عدم وضوح الهدف من الإرشاد الأكاديمي عند ٥٩ (٥٧,٣٪) من أعضاء هيئة التدريس .

جدول رقم ٢٣ . تحليل التباين لحساب أثر المتغيرات الديموغرافية للطلاب على تقويمهم لوظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية (ن = ٣١٩).

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية				الوظيفة المستقبلية			
		درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
العمر	بين المجموعات	٣	١١٢,٤٨٦	٣٧,٤٩٥	١,٧٠٦	٣	٣٧,٤٨٩	١٢,٤٩٦	٠,٧٥٠
	داخل المجموعات	٣١١	٦٨٣٦,١٦٨	٢١,٩٨١		٣٠٦	٥٠٩٢,٤٥٩	١٦,٦٤٢	
	الكلي	٣١٤	٦٩٤٨,٦٥٤			٣٠٩	٥١٢٩,٩٤٨		
الحالة الاجتماعية	بين المجموعات	١	١٣,٧٨٦	١٣,٧٨٦	٠,٦١٤	١	٢٦,٤٢٠	٢٦,٤٢٠	١,٩٥١
	داخل المجموعات	٣١٤	٧٠٥٢,٩٢٣	٢٢,٤٦٢		٣٠٩	٥١٣٠,٦١٥	١٦,٦٠٤	
	الكلي	٣١٥	٧٠٦٦,٧٠٩			٣١٠	٥١٥٧,٠٣٥		
العمل	بين المجموعات	١	٥,٣٧٠	٥,٣٧٠	٠,٢٣٩	١	١٦,٢١٢	١٦,٢١٢	٠,٩٧٤
	داخل المجموعات	٣١٣	٧٠٣٧,٧٥٩	٢٢,٤٨٥		٣٠٨	٥١٢٦,٣٠٨	١٦,٦٤٤	
	الكلي	٣١٤	٧٠٤٣,١٣٠			٣٠٩	٥١٤٢,٥١٩		
الجنسية	بين المجموعات	١	١٠٤,٢٣٤	١٠٤,٢٣٤	٤,٨٤٩	١	١٤,٤٤٢	١٤,٤٤٢	٠,٨٩٠
	داخل المجموعات	٣١٢	٦٧٠٦,٤٤٤	٢١,٤٩٥		٣٠٨	٤٩٩٣,٣٦٨	١٦,٢١٢	
	الكلي	٣١٣	٦٨١٠,٦٧٨			٣٠٩	٥٠٠٧,٨١٠		
سبب اختيار كلية التربية	بين المجموعات	٣	٤٦,٥٨٢	١٥,٥٢٧	٠,٧٢٥	٣	٤٢,١٢١	١٤,٠٤٠	٠,٨٣٩
	داخل المجموعات	٢٥٢	٥٣٩٩,١٩٦	٢١,٤٢٥		٢٤٨	٤١٥١,٤٨٢	١٦,٧٤٠	
	الكلي	٢٥٥	٥٤٤٥,٧٧٧			٢٥١	٤١٩٣,٦٠٣		

تابع جدول رقم ٢٣.

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية: درجة الحرية	الوظيفة الحالية: مجموع المربعات	الوظيفة الحالية: متوسط المربعات	الوظيفة الحالية: قيمة ف	الوظيفة المستقبلية: درجة الحرية	الوظيفة المستقبلية: مجموع المربعات	الوظيفة المستقبلية: متوسط المربعات	الوظيفة المستقبلية: قيمة ف
السكن	بين المجموعات	١	٤٩,٧٥٤	٩,٧٥٤	٢,٢٢٤	١	٠,٠٦١	٠,٠٦١	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٣١١	٦٩٥٧,٣٣٩	٢٢,٣٧١		٣٠٧	٥١٣٩,١٥٠	١٦,٧٤٠	
	الكلي	٣١٢	٧٠٠٧,٠٩٣			٣٠٨	٥١٣٩,٢١١		
عدد السنوات في الجامعة	بين المجموعات	٣	٤٦,١٠١	١٥,٣٦٧	٠,٦٨٣	٣	٢٦,٦٠٥	٨,٨٦٩	٠,٥٣١
	داخل المجموعات	٣١٢	٧٠٢٠,٦٠٨	٢٢,٥٠٢		٣٠٧	٥١٣٠,٤٣٠	١٦,٧١٢	
	الكلي	٣١٥	٧٠٦٦,٧٠٩			٣١٠	٥١٥٧,٠٣٥		
التخصص	بين المجموعات	١	٩١,٦٠٦	٩١,٦٠٦	*٤,١١١	١	٧٥,٣٧٠	٧٥,٣٧٠	٤,٥٦٧
	داخل المجموعات	٣١١	٦٩٣٠,٩٢٥	٢٢,٢٨٦		٣٠٧	٥٠٦٦,٤٨١	١٦,٥٠٣	
	الكلي	٣١٢	٧٠٢٢,٥٣١			٣٠٨	٥١٤١,٨٥١		
المعدل التراكمي	بين المجموعات	٣	٢٦,٦٧٢	٨,٨٩١	٠,٣٩٠	٣	١٣,٣٨٩	٤,٤٦٣	٠,٢٧٣
	داخل المجموعات	٣٠٨	٧٠٢٥,٨٣٨	٢٢,٨١١		٣٠٣	٤٩٥٢,٦٥٦	١٦,٣٤٥	
	الكلي	٣١١	٧٠٥٢,٥١٠			٣١٦	٤٩٦٦,٠٤٦		
الاستفادة من الإرشاد	بين المجموعات	٢	٥٥٣,٧٤٤	٢٧٦,٨٧٢	**١٣,٢٦٩	٢	٣٤,٣٩٥	١٧,١٩٧	١,٠٣٨
	داخل المجموعات	٣٠٩	٦٤٤٧,٤٧٤	٢٠,٨٦٦		٣٠٤	٥٠٣٤,٦٤٨	١٦,٥٦١	
	الكلي	٣١١	٧٠٠١,٢١٨			٣٠٦	٥٠٦٩,٠٤٦		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول رقم ٢٤ . دلالة الفرق بين متوسطات متغير الجنسية (سعودي وغير سعودي) ومتغير التخصص (علمي وأدبي)، وتقويم الوظيفة حاليًا وتحديدها مستقبلاً من وجهة نظر الطلاب.

المتغيرات	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الوظيفة
سعودي	٢٩٣	٣١٢	٢٨,٠٦٨	٤,٤٥	*٢,٢	حاليًا
غير سعودي	٢١		٢٥,٧٦٢	٦,٨		
علمي	١٠٩	٣١١	٢٨,٥٩٦	٤,٢١	*٢,٠٣	حاليًا
أدبي	٢٠٤		٢٧,٤٦١	٢,٩٧		
علمي	١٠٧	٣٠٧	١٦,٨٦	٤,١٩	*٢,١٤	مستقبلاً
أدبي	٢٠٢		١٥,٨٢	٣,٩٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

٥ ـ عدم تنفيذ ما يقترحه المرشد من مواد للتسجيل يؤدي إلى عدم الاهتمام بنوعية ما يسجله الطالب عند ٥٢ (٥١,٢٪) من أعضاء هيئة التدريس.

٦ ـ العبء التدريسي الكبير يمنع ٥٠ (٤٨,٥٪) من أعضاء هيئة التدريس من القيام بالعملية الإرشادية كما ينبغي.

واستخدم الباحث أيضًا النسب المئوية لمعرفة أهم المشكلات الإرشادية من وجهة نظر الطلاب، وتم ترتيبها حسب أهميتها كما يلي:

١ ـ تسجيل المواد يتم حسب إمكانية الشعب المفتوحة وليس حسب ما يقترحه المرشد الأكاديمي عند ٢٨٢ طالبًا (٩٠,١٪).

٢ ـ لا يحتاج الطالب مرشده إلاَّ للتوقيع على نموذج التسجيل عند ٢٣٣ طالبًا (٧٣,٧٪).

٣ ـ المرشد الأكاديمي لا يوجد في مكتبه في الأوقات المناسبة للطلاب عند ١٨٧ (٦, ٥٩٪).

٤ ـ عدم وضوح الهدف من الإرشاد الأكاديمي عند ١٣٦ طالبًا (٤٤٪).

٥ ـ العلاقة بين الطالب ومرشده غير جيِّدة عند ٦١ طالبًا (٦, ١٩٪).

٦ ـ يخجل الطالب من مقابلة مرشده الأكاديمي عند ٣٠ طالبًا (٨, ٩٪).

مناقشة النتائج

ينص سؤال البحث الأول على: ما وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١٨ قوَّم أعضاء هيئة التدريس وظائف المرشد الحالية، وحددوا وظائفه المستقبلية حسب أهميتها. فالوظيفتان الحاصلتان على الرتبتين الأولى والثانية — على سبيل المثال — في وظائف المرشد الحالية وهما: مساعدة الطلاب في تخطيط برامجهم الدراسية اللازمة للتخرج، ومساعدتهم في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا، حصلتا أيضًا على الرتبتين نفسيهما في قائمة الوظائف المستقبلية مع اختلاف في ترتيبهما حيث حصلت الوظيفة الأولى على الرتبة الثانية وحازت الوظيفة الثانية على الرتبة الأولى في قائمة الوظائف المستقبلية. لعلَّ السبب في تراجع الأولى وتقدم الثانية يعود إلى أن مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا ستزداد أهمية في المستقبل. وفي الواقع تعد الوظيفتان ضروريتين في مساعدة الطلاب بصفة مستمرة، ويؤيد ذلك حصولهما على مركز الصدارة في قائمتي الوظائف الحالية والمستقبلية.

أما الوظيفتان الحاصلتان على أقل درجة في قائمة وظائف المرشد الحالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهما: مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة؛

وتعريفهم بالخدمات المتوافرة في الجامعة. كما حصلت أولاهما على الرتبة نفسها في قائمة الوظائف المستقبلية، وهذا دليل على أن درجة أهميتها واحدة حاليًا ومستقبلاً، ولكن ثانيتهما قومت بدرجة أعلى لتحتل الرتبة الثامنة في قائمة الوظائف المستقبلية. ومعنى ذلك أن تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة يعد أكثر أهمية من الوظيفة الحاصلة على أقل درجة في قائمة الوظائف المستقبلية وهي: تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج.

ويظهر جدول رقم ١٨ أيضًا أن الطلاب قوموا وظائف المرشد الحالية، وحددوها مستقبلاً حسب أهميتها. فالوظيفتان الحاصلتان على الرتبتين الأولى والثانية في قائمة الوظائف الحالية وهما: تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج، ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم، ولكن تلك الوظيفتين تراجعتا لتحتلا الرتبتين السادسة والسابعة على التوالي في قائمة الوظائف المستقبلية. وهذا يعني أن الوظيفتين الحاصلتين على الرتبتين الأولى والثانية في قائمة الوظائف المستقبلية وهما: مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا، وتعريفهم بأنظمة الجامعة الأكاديمية ستكونان أكثر أهمية في المستقبل من وجهة نظر الطلاب. ويؤكد صحة ذلك توافق وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب الوظيفة الأولى في مركز الصدارة في قائمتي الوظائف المستقبلية.

أما الوظيفتان الحاصلتان على أقل درجة في قائمة الوظائف الحالية من وجهة نظر الطلاب فهما: تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو فهم البيئة المحيطة بهم، وتعريفهم بالخدمات المتوافرة في الجامعة. وحصلت الوظيفة الأولى على الرتبة نفسها في قائمة الوظائف المستقبلية، ولكن الوظيفة الثانية قومت بدرجة أعلى لتحصل على الرتبة التاسعة في قائمة الوظائف المستقبلية. ذلك يعني أن تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة يعد أكثر أهمية من الوظيفة الحاصلة على أقل درجة في قائمة الوظائف المستقبلية وهي: مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة. ويتبين أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب اتفقت على إعطاء الوظيفة الخاصة بتعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة بالجامعة درجة أعلى في قائمتي الوظائف المستقبلية مقارنة برتبتها في قائمة الوظائف الحالية.

وهكـذا قوَّم أعضـاء هيئـة التدريس والطلاب وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وحددوا وظائفه المستقبلية بدرجات شبه متقاربة بصورة عامة، ولكن نظرة الطلاب لتلك الوظائف كانت أكثر واقعية. لعل ذلك يعود إلى أن الطلاب هم المتأثرون بعملية الإرشاد الأكاديمي، وتهمهم درجة الاستفادة منها حسب أولوياتها. وهذه النتائج تؤكد نتائج دراسة مقصود، كما تتفق جزئيًّا مع نتائج دراسة «روبنسون» Robinson.

ينص السؤال الثاني على: هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية؟

بيَّنت نتائج جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، كما طبق اختبار «ت» T. Test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاه تقويم تلك الوظائف. ويوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية. ومن ذلك يظهر أن أعضاء هيئة التدريس قوَّموا وظائف المرشد الحالية وحددوا وظائفه المستقبلية بدرجة أعلى مما فعله الطلاب. وربما يعود ذلك إلى أن التأهيل والخبرة التربوية لأعضاء هيئة التدريس أدَّيا إلى تقويمهم تلك الوظائف بدرجة أهمية أعلى مما قومها بها الطلاب.

ينص السؤال الثـالث على: هل تختلف وجهـات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية؟

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين المتغـيرات الـديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس تجاه تقويم وظائفه الحالية وتحديد وظائفه المستقبلية، عدا الجنسية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين الجنسية ودرجة تقويم الوظائف الحالية، كما طبق اختبار «ت» فأوضح جدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات الجنسية ودرجة تقويم الوظائف الحالية، ويظهر أن أعضاء هيئة

التدريس من غير السعوديين قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قومها بها زملاؤهم السعوديون .

ينص السؤال الرابع على : هل تختلف وجهات نظر الطلاب تجاه وظائف المرشد الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية؟

أظهرت نتائج جدول رقم ٢٣ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتغيرات الجنسية (سعودي وغير سعودي)، والتخصص (علمي وأدبي)، ودرجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا أستفيد) من ناحية، وتقويم وظائف المرشد الحالية من ناحية أخرى، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متغير الجنسية وتقويم الوظيفة المستقبلية، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المتغيرات الأخرى ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية .

ولتحديد دلالة الفروق بين متوسطات المتغيرات استخدم اختبار «ت» كما يوضحه جدول رقم ٢٤ حيث توجد فروق دالة إحصائيًّا أيضًا بين متغيري الجنسية والتخصص وتقويم وظائف المرشد الحالية وبين متغير التخصص وتحديد وظائف المرشد المستقبلية . ذلك يعني أن الطلاب غير السعوديين قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها زملاؤهم السعوديون، كما أن الطلاب في الحقل الأدبي قوَّموا وظائفه الحالية والمستقبلية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها زملاؤهم في الحقل العلمي .

أما درجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي فأظهر اختبار «شيفي» أن من يستفيد من الطلاب بدرجة كبيرة قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها من يستفيد بدرجة متوسطة ومن لا يستفيد، كم أن من يستفيد بدرجة متوسطة قوَّموا تلك الوظائف بدرجة أعلى مما قوَّمها بها من لا يستفيد .

ينص السؤال الخامس على : ما أهم المشكلات المعوقة لخدمات الإرشاد الأكاديمي؟

أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس قوّموا أهم المشكلات التي يواجهها تطبيق الخدمات الإرشادية، كما تم ترتيبها حسب أهميتها، فالمشكلتان اللتان حصلتا على أعلى درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هما: عدم إمكانية توقع المرشد للمقررات التي ستقدم للطلاب في الفصول القادمة يعوق وضع خطة متكاملة لتخرج الطالب، والحاجة إلى وجود سجل عن حالة الطالب في مختلف المراحل التعليمية.

فالمشكلة الأولى مشكلة مؤسسية تنظيمية يعاني منها الطلاب والمرشدون، ولعل التنسيق والتعاون بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل يسهم في حلها بصورة عملية. والمشكلة الثانية مشكلة تنظيمية يعاني منها الطلاب والمرشدون في مختلف مراحل التعليم. فالعلاقة بين مراحل التعليم العام (روضة ـ ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) تعدُّ شبه معدومة، حيث لا يوجد سجل عن حالة الطالب النفسية والصحية والعلمية والاجتماعية والرياضية يمكن الاعتماد عليه عند دراسة حالته منذ أن التحق بالتعليم لمساعدته في التغلب على ما يواجهه من مشكلات والتعرف على قدراته وميوله وتوجيهه لاختيار التخصص الملائم لقدراته وميوله.

أما المشكلتان اللتان قوّمتا بأقل درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهما: عدم تنفيذ ما يقترحه المرشد من مواد للتسجيل يؤدي إلى عدم الاهتمام بنوعية ما يسجله الطالب، والعبء التدريسي الكبير يمنع أعضاء هيئة التدريس من القيام بالعملية الإرشادية كما ينبغي.

إن حصول هاتين المشكلتين على أقل درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا يعني أنهما غير مهتمين، أو أنهما قليلتا الأهمية أو أن حدوثهما نادر. فالواقع المعاش يؤكد أن الطالب لا يتمكن من تسجيل ما اقترحه مرشده لقلة الشعب المفتوحة، وكثرة الطلاب الراغبين في التسجيل، ولرغبة الطالب في ضمان تسجيله يقبل بما يجد في الشعب المفتوحة من مواد قد لا تكون لها علاقة بتخصصه العلمي، وتحت تلك الظروف المؤلمة حقًا، يقبل المرشد بالأمر الواقع ويترك الطالب يسجل ما يراه ثم يكتفي بالتوقيع على نموذج التسجيل

دون تدخل في نوعية ما يسجله الطالب. لعل مركزية التسجيل أدت إلى حدوث مثل تلك المشكلة، وربما يكمن حلها في عملية التنسيق والتعاون بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل، كما أن إعطاء الأقسام صلاحية تسجيل الطلاب في مواد التخصص بطريقة منظمة يسهم في التغلب على كثير من سلبيات التسجيل.

كما أن بعض المرشدين لا يستطيعون المساعدة في إرشاد الطلاب بصورة جيدة نتيجة للعبء التدريسي الكبير الذي يقومون به وحل مثل تلك المشكلة يحتاج إلى إعادة النظر في أولويات وظائف أعضاء هيئة التدريس. فالكثير من المسؤولين الإداريين ينظرون إلى العملية الإرشادية على أنها عملية مكملة وليست أساسية في العمل الأكاديمي. وعدم وجود معايير تقويمية للعملية الإرشادية مقارنة بالعملية التدريسية أو البحثية، وعدم وجود حوافز مادية أو أدبية لمن يقوم بعملية الإرشاد بصورة جيِّدة، أدَّيا أيضًا إلى عدم الاهتمام بالعملية الإرشادية والاكتفاء بالتوقيع على نموذج التسجيل.

كما بيَّنت النتائج أيضًا أن الطلاب قوَّموا أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، وتم ترتيبها حسب أهميتها.

فالمشكلتان اللتان قوِّمتا بأعلى درجة من وجهة نظر الطلاب هما: تسجيل المواد يتم حسب إمكانية الشعب المفتوحة ليس حسب ما يقترحه المرشد الأكاديمي، ولا يحتاج الطالب مرشده إلَّا للتوقيع على نموذج التسجيل. فالمعاناة الشديدة التي يقابلها الطلاب عند تسجيل المواد المقترحة من قبل مرشديهم تضطرهم إلى التسجيل حسب إمكانية الشعب المفتوحة، وذلك أدَّى إلى بروز تلك المشكلة لتحتل الرتبة الأولى في قائمة أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب فصليًّا. لعل التنسيق المستمر بين الأقسام وعمادة القبول والتسجيل يؤدي إلى حل تلك المشكلة حلًّا عمليًّا، كما تعد المشكلة الثانية نتيجة طبيعية للمشكلة الأولى والوصول إلى حلٍّ للمشكلة الأولى يؤدي إلى حلِّ الثانية جذريًّا.

والمشكلتان اللتان حصلتا على أقلِّ درجة في قائمة المشكلات هما: العلاقة بين الطالب ومرشده غير جيِّدة، ويخجل الطالب من مقابلة مرشده الأكاديمي، وتقويمهما بأقل

درجة يؤكد أن الطلاب وفَّقوا في ترتيب المشكلات الإرشادية ترتيبًا منطقيًّا يتوافق مع ما يشاهد ويسمع في الواقع المعاش. والتغلب على هاتين المشكلتين يكمن في زيادة التفاعل بين الطلاب والمرشدين، وتشجيع الطلاب على زيارة مرشديهم في أوقات وجودهم في مكاتبهم، ودعوة أعضاء هيئة التدريس إلى تفهم مشكلات الطلاب والتعامل معهم بالتي هي أحسن. وتتفق هذه النتائج جزئيًّا مع نتائج دراسة العبدالكريم.

ينص السؤال السادس على: ما أهم الحلول المقترحة لتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للإجابة عن هذا التساؤل طرح الباحث الاقتراح الآتي: «أرى أن تستحدث الجامعة مركزًا إرشاديًّا يقوم بالإرشاد فيه موظفون متفرغون» يجاب عنه بإحدى الكلمتين، نعم، أو لا.

بيَّنت النتائج أن نسبة ٦٦,٣٪ من أعضاء هيئة التدريس، ونسبة ٨١٪ من الطلاب يرون استحداث مركز إرشادي يقوم بالإرشاد فيه موظفون متفرغون.

كما ترك الباحث سؤالاً مفتوحًا للاقتراحات الفردية، وبالرجوع إلى استبانة أعضاء هيئة التدريس، تبين أن هناك اقتراحات كثيرة بعضها فردية لا تخدم أغراض الدراسة، والبعض الآخر جمعي وربما يخدم أغراض الدراسة ومن أهمها: يقترح أحد عشر عضوًا إصدار معلومات مبسَّطة عن عملية الإرشاد الأكاديمي، ويرى تسعة أن الضرورة تدعو إلى وضع خطة لتخريج الطلاب في مختلف الأقسام، وتلتزم عمادة القبول والتسجيل بتنفيذها فصليًّا. ويقترح تسعة آخرون استحداث مركز إرشادي على مستوى القسم، بينما يؤكد ستة منهم على ألَّا يتجاوز عدد الطلاب عند المرشد الواحد عشرين طالبًا. ويرى أربعة آخرون أن العلاقة ضعيفة بين عمادة القبول والتسجيل والمرشد الأكاديمي، ويقترح أربعة أيضًا أن تحدَّد واجبات المرشد. ويؤكد أربعة آخرون أن الضرورة تدعو إلى عقد ندوات ولقاءات توضح وظائف المرشد الأكاديمي، ويقترح أربعة منهم أن تقوم الجامعة بتقويم العمل الإرشادي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس.

وبالرجوع إلى استبانة الطلاب، وجد أن هناك اقتراحات قد تخدم أهداف الدراسة ومن أهمها: عقد دورات تدريبية ولقاءات لتعريف المرشدين بواجباتهم من وجهة نظر خمسة وعشرين طالبًا، يتم الإرشاد على مستوى القسم المختص من وجهة نظر ستة عشر طالبًا، توعية الطلاب بأهمية الإرشاد عند أحد عشر طالبًا، إيجاد علاقة جيِّدة بين الطلاب والمرشدين عندسبعة طلاب، وعمل خطة لتخريج الطلاب ويقوم المرشد بتنفيذها عند عشرة طلاب، ينبغي أن يلتزم المرشد بالساعات المكتبية كما يراه خمسة طلاب، إعطاء صلاحيات للمرشدين لتسجيل الطلاب الذين يرشدونهم من وجهة نظر اثني عشر طالبًا، نشر معلومات عن الإرشاد كما يراه أربعة طلاب، يختار الطالب مرشده عند خمسة طلاب، تحدد مهام المرشد من وجهة نظر خمسة طلاب، يستعان بالطلاب القدامى عند خمسة طلاب.

بالإضافة إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسة، يوضح جدول رقم ١٢ أن نسبة ٩٥,٦٪ من عيِّنة الطلاب التحقوا بكلية التربية نتيجة إرشاد الأصدقاء، أو الأسرة، أو بطريقة عشوائية، وأن نسبة ٤,٤٪ فقط التحقوا بها عن طريق إرشاد الأساتذة. لعلَّ ذلك انعكس على عدم تقدم أكثرية الطلاب دراسيًا، حيث أظهرت نتائج جدول رقم ١٦ أن نسبة ٧٧,٥٪ من عيِّنة الطلاب حصلوا على تقدير جيِّد أو مقبول. وبالرغم من جهود كلية التربية الرامية إلى اختيار أفضل الطلاب الحاصلين على تقدير جيِّد جدًا وممتاز، إلا أن قصور العملية الإرشادية تجاه كشف ميول الطلاب وقدراتهم في المرحلة الثانوية، وتوجيههم إلى التخصصات الملائمة لهم، يؤثِّر على تحصيل الكثير، وقد يؤثِّر على مستقبلهم الوظيفي كمربين لشباب الأمة.

الخاتمة

بالإضافة إلى ما سبقت مناقشته عند الإجابة عن أسئلة الدراسة، وما تمَّ اقتراحه من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، فإن الضرورة تدعو إلى التأكيد على ما كشفت الدراسة عنه من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي، وهذا يعني أن الطلاب قوَّموا وظائف المرشد

بدرجة أقل مما قومها بها أعضاء هيئة التدريس. لعلّ ذلك دليل على عدم استفادتهم من الخدمات الإرشادية الحالية كما ينبغي.

ولذلك برزت أهمية استفادة صانعي القرار، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب من الوظائف الإرشادية المستقبلية التي حددتها نتائج الدراسة، وتطبيقها عمليًّا على مجتمع الدراسة، ولكن الحاجة تدعو أيضًا إلى إعادة النظر في وظيفة عضو هيئة التدريس الإرشادية كوظيفة أساسية مثلها مثل وظيفتي البحث والتدريس، والاتفاق على بناء معايير موضوعية لتقويم الوظيفة الإرشادية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس فصليًّا، أو سنويًّا، وتقديم بعض الحوافز التشجيعية مادية ومعنوية للمبرزين في أداء تلك المهمة.

ويسهم في تطوير العملية الإرشادية وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس أمور منها: عقد دورات تدريبية، وندوات، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس تركز على إيضاح أهداف الإرشاد الأكاديمي ووظائفه، وعلى كيفية عمل خطة لتخريج الطالب في زمن محدد مراعين الحالة الفردية التي يتميز بها الطالب. يستوجب تحقيق ذلك إيجاد تنسيق وتعاون مستمرين بين الأقسام العلمية وعمادة القبول والتسجيل لتنفيذ ذلك بدقة. بالإضافة إلى التزام عمادة القبول والتسجيل بإصدار نشرات إعلامية، وعقد ندوات مستمرة ودعوة الطلاب إليها لتعريفهم بأهداف الإرشاد الأكاديمي وأهميته في تنمية شخصياتهم، وفي مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم العلمية والخاصة.

المراجع

[١] Crockett, David S., and Randi S. Levitz. *The Current Advising Practices in Colleges and Universities. Developmental Academic Advising*. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1984.

[٢] اليونسكو. *تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ للميلاد*. بيروت: المكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٨٠م.

[٣] متولي، مصطفى، و نورالدين عبدالجواد. *التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينتي الرياض والقاهرة*. بحث مقدم لندوة التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم، عقدت

في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، بالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٤١٠هـ.

[٤] السيد عبدالجواد، عبدالله، وعبدالوهاب أحمد ظفر. «مدى تحقيق نظام الساعات المعتمدة لأهدافه من وجهة نظر المسئولين والمشرفين على تطبيقه.» *رسالة التربية وعلم النفس*، سلسلة علمية محكمة تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، ١٤١٠هـ.

[٥] بخاري، سلطان سعيد مقصود. *الإرشاد الأكاديمي المفهوم والتطبيق في نظام التعليم العالي والعام في المملكة العربية السعودية*. ملخصات البحوث العلمية المقدمة إلى اللقاء السنوي الثاني الذي عقدته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٠هـ.

[٦] النجار، محمد عبدالعزيز. *ضياء السالك إلى أوضح المسالك*. ط٢. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٧٣م.

[٧] الحسين، زيد بن عبدالمحسن. *من أعلام التربية العربية الإسلامية*. المجلد الأول. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٨] مدكور، علي أحمد. «الإرشاد والتوجيه الطلابي في الفكر الإسلامي.» بحث مقدم للقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية المنعقد في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، المنعقد في رحاب جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ.

[٩] Grites, J. Thomas. *Academic Advising: Getting Us Through the Eighties*. Washington, D. C.: The Academic Association of Higher Education, Research Reports no. 7 (1979).

[١٠] Kramer, Howard C. "Incentives for Advising." *Higher Eduction Abstracts*, 24, No. 1 (1988), 72.

[١١] جوهر، صلاح الدين. «الإرشاد الأكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المكتسبة.» *بحوث ودراسات تربوية*، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٢ (١٩٨٥م)، ص ص ٢١١ ـ ٢٣٤.

[١٢] Ender, Steven C., Roger B. Winston, and Theodore K. Miller. *Academic Advising Reconsidered. Developmental Academic Advising*. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1984.

[١٣] الخطيب، محمد شحات. «التوعية المهنية المبكرة للطلاب.» *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية*، م١، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م)، ص ص ٢٣ ـ ٥٤.

[١٤] العبدالكريم، نورة عبدالله محمد. «دراسة بعض مشكلات نظام الساعات المقررة في مركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود.» رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٧هـ.

[١٥] Saleh, Mahmoud A. "An International Perspective on Academic Advising: A Report From Students at a University in Saudi Arabia." *NACADA Journal*, 8 (1988), 46-51.

[١٦] رضا، محمد جواد. *الإصلاح الجامعي في الخليج العربي*. الكويت: الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

[١٧] Andrews, Marti. "Student Advising." *Journal of College Student Personnel*, 28 (1987), 60-65.

[١٨] عاقل، فاخر. «دور الإرشاد والتوجيه المهني في توجيه الطلاب نحو العمل.» *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م٩، ع١ (١٩٨٩م)، ص ص ٨٤ - ٩٤.

[١٩] Sultan, Said Magsood. "A Study of the Undergraduate Academic Advising Program at Umm Al-Qura University." A Dissertation Submitted to Michigan State University in Partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 1986.

[٢٠] Robinson, B. "Support for Student Learning." In: *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. London: Groom Helm, 1981, 141-61.

Faculty and Students' Perceptions of the Role and Problems of Advising at the College of Education, King Saud University

Ali S. Al-Karni
Assistant Professor of Educational Administration, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The study identifies the role and problems of academic advising as perceived by faculty advisers and students. To achieve this aim all faculty and a random sample of students were requested to participate in answering a questionnaire which was developed for the study. Means, percentage, rank order, standard deviation, analysis of vairance and T-test were used to analyse the data collected. Results revealed that faculty and students rated the role of advising according to its importance and clarifed its problems. A significant difference was found between faculty and students regarding their ratings of the role of academic advising. No significant difference was found between the demographic variables of the faculty and the advising role, exempt nationality– (Saudi and non-Saudi). A significant difference was found between some students' demographic variables and the role of advising.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٦١ ـ ٥٨٢ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات

عبدالوهاب محمد النجار*، يحيى كاظم النقيب** و هزاع محمد الهزاع***

* أستاذ و ** أستاذ مساعد و *** أستاذ مشارك والمشرف على القسم، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بحث التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور للتعرف على إيجابياتها وسلبياتها وتقديم الاقتراحات التي تساعد على تحسينها. وقسمت الدراسة إلى ثلاثة محاور هي: عرض أهمية التربية البدنية ومكانتها، ودراسة واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة، وتقديم برنامج مقترح لتحسينها. وتضمَّن المحور الأول توضيح أهمية التربية البدنية كجزء مهم من التربية العامة والدور الذي تقوم به في إعداد المواطن الصالح وما ينتج عنها من مردود اجتماعي ونفسي وعقلي وروحي، والدور المتميز الذي يؤكد عليه الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة في التنمية والتطوير المتكامل للفرد. وتضمَّن المحور الثاني دراسة ميدانية لوضع التربية البدنية في ١٣ مدرسة في الرياض طبِّقت النظام المطور لمدة تراوحت من ١ ـ ٣ سنوات. وتبيَّن من هذه الدراسة أن نسبة عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في الفصل الدراسي هي ٠,٦٧٪ بمدى يتراوح من صفر ـ ١,٩٣. وهي نسبة منخفضة مقارنة بما كانت عليه في النظام التقليدي وهي ٣,٣٣٪ والتي كانت تعتبر أقل مما ينبغي أن تكون عليه. كذلك فقد تبيَّن أن أهداف ومناهج مقرري التربية البدنية غير محددة أو على الأقل غير واضحة للقائمين على التدريس في المدارس، ولا يوجد أسلوب محدد معروف لتقويم الطلاب في هذين المقررين. وتضمن المحور الثالث اقتراح برنامج محدد ومتكامل للتربية البدنية للتطبيق في المدارس الثانوية المطورة، موضحًا فيه الأهداف والمحتويات وأساليب تنظيم التدريس ووسائل التقويم وإعطاء الدرجات.

شهد التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية تطورات عديدة في السنوات العشر الأخيرة. وكان من أبرز هذه التطورات وأحدثها ما أطلق عليه التعليم الثانوي المطور الذي بدأ العمل به منذ عام ١٤٠٦هـ وفي طريقه للتعميم تدريجيًا في مدة لا تتجاوز عشر سنوات [١]. ويقصد بالنظام المطور في التعليم الثانوي ما يعرف بنظام المقررات الدراسية. وهو أسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على أساس ترجمة المنهج إلى مقررات دراسية، وتقسيم العام الدراسي إلى عدد من الفصول الدراسية، ويستخدم أسلوبًا في التقويم يتسم بالتنوع والشمول والاستمرار ويطلق على هذا النظام أيضًا اسم «نظام الساعات المعتمدة» [٢].

ويقوم هذا النظام على أساس اعتبار الطالب محور العملية التربوية فيعمل على مساعدته وتوجيهه حسب ميوله وحاجاته ووفق قدراته المختلفة ويتيح له مرونة الاختيار، وفرص التعليم الذاتي [٣]. ومن أهداف نظام الساعات المعتمدة مساعدة الطالب على النمو المتكامل بما يحققه من توازن بين المعرفة الوظيفية الملائمة والاكتساب الفعلي للمهارات الأساسية وبناء الاتجاهات الإيجابية ودعمها لديه [٢].

وقد جاء نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية تطويرًا لنظم التعليم المطبقة في المرحلة الثانوية خاصة النظام التقليدي الذي يقوم على أساس العام الدراسي الكامل والمواد والصفوف الدراسية. وقد شمل هذا التطوير كثيرًا من التغيرات والمستحدثات على مكونات النظام وفي مختلف جوانبه. وكان من ضمن هذه التغيرات ما حدث بالنسبة للتربية البدنية إحدى المواد الدراسية في برامج الدراسة في كل من النظام التقليدي والنظام المطور للتعليم الثانوي.

ويمكن تلخيص التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور في جانبين رئيسين وهما: جعل التربية البدنية مادة اختيارية وليست إجبارية لجميع الطلاب، وتقليص عدد الساعات المخصصة لها وذلك بقصرها على مقررين دراسيين مدة كل منهما ساعتان معتمدتان أي ما يعادل حوالي ٣٠ ساعة دراسية فعلية [٤].

وقـد جاءت التغـيرات الخاصة بالتربية البدنية على غير ما كان متوقعًا وما يتماشى والاتجاهات التربوية الحديثة ومع ما توضحه البحوث والدراسات في هذا المجال. فتشير الدلائل إلى أهمية وضع التربية البدنية مادة إجبارية لجميع الطلاب في التعليم الثانوي وهذا ما أخذت به كثير من الدول في نظام التعليم الثانوي ومنها دولة الكويت التي تطبق أيضًا نظام المقررات الدراسية أو الساعات المعتمدة في التعليم الثانوي منذ عام ١٩٧٩م [٢، ٣]. وفي دراسة سابقة في هذا المجال توصل النجار وآخرون [٥] إلى ضرورة العمل على زيادة عدد الساعات المخصصة للتربية البدنية في مراحل التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية عما هي عليه في نظام التعليم التقليدي لعدم كفايتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها في العملية التربوية.

ومـع هذه المعطيات يبدو أن هناك حاجة لتحليل هذه التغيرات التي حدثت على التربية البـدنية في نظام التعليم المطور بطريقة موضوعية واعتمادًا على الواقع في المدارس الثانوية وما أسفر عنه تطبيق هذا النظام في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثـانـوي المـطور مع محاولة تقويم هذه التغيرات بالتعرف على إيجابياتها وسلبياتها وتقديم الاقتراحات التي تساعد على تحسينها وزيادة جدواها. وذلك من خلال محاولة الإجابة عن السؤال التالي: هل التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية كانت على طريق التطوير فعلاً؟

ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة فقد تمَّ تقسيمها إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

١ - عرض لأهمية التربية البدنية ومكانتها.

٢ - دراسة لواقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة.

٣ - تقديم برنامج مقترح للتربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور الثلاثة متتابعة.

أهمية التربية البدنية ومكانتها

اهتمت الإنسانية عبر عصورها بالتربية البدنية بدرجات مختلفة واستخدمتها لتحقيق أغراض متنوعة. واختلفت أنشطتها من حيث النوع والكم في مختلف العهود والمجتمعات تبعًا للفلسفة السائدة في المجتمع في ذلك الزمن.

وازداد الاهتمام بالتربية البدنية في العصر الحديث فاتسعت ميادينها واحتفظت بصفتها الرئيسة كجزء من مقومات حياة الشعوب والأفراد وظلّت تعكس فلسفة كل شعب وتقابل احتياجاته لتحقيق الكثير منها.

وتعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًّا من التربية العامة، وناحية أساسية بنَّاءة في المناهج الدراسية. فهي وسيلة فعَّالة لإعداد المواطن الصالح فضلاً عن كونها حقًّا طبيعيًّا له في مختلف مراحل حياته. وهي بأوضاعها الجديدة وطرقها الحديثة عامل مهم في بناء كيان الأمة.

وترمي التربية البدنية إلى إكساب الطالب الكفاءة البدنية وما يرتبط بها وينتج عنها من مردود في نواحٍ اجتماعية ونفسية وعقلية وروحية تتناسب ومراحل نموه حتى يكون قادرًا على التكيف للحياة بأقل جهد ممكن وتزويده بروح رياضية واجتماعية عالية. ومن أهم ما تهدف إليه التربية البدنية المدرسية هو الاهتمام والعناية بصحة الطلاب وتنمية مهاراتهم الحركية وذلك عن طريق تربية أجسامهم وإكسابهم القدرة على التحمل والجرأة والجلد وتعليمهم مهارات خاصة تفيدهم في استثمار أوقات فراغهم بما يعينهم على استمرار نموهم السوي والتمتع بترويح بريء فيه تقويم للجسم وتنمية للذوق ومتعة للنفس، وفضلاً عن ذلك، فإن التربية البدنية تسعى إلى تحقيق غرس الصفات الاجتماعية الحميدة والخلقية الرصينة والمقدرة على ضبط النفس في مختلف الظروف والأحوال. وكذلك تدريب الطلاب على العمل التعاوني وممارسة القيادة الرشيدة وحثهم على تقديم الخدمات المفيدة داخل المدرسة

وخارجها وتزويدهم بالمعارف المتعلقة بأثر النشاط البدني على الجسم، وتطوير اتجاهات إيجابية لديهم نحو النشاط البدني، وتربيتهم تربية دينية ضمن إطار المجتمع الإسلامي.

إن مفهوم التربية البدنية بصفة عامة يمكن أن يتضمن ثلاثة جوانب أساسية يكمل بعضها البعض الآخر. وأولها تربية البدن education of the body ويتعلق بتطوير اللياقة البدنية والمهارات الحركية. وثانيها التربية عن طريق البدن education through the body ويتعلق بتطوير الفرد ككل متكامل من خلال ممارسة النشاط البدني وخاصة قيمه وأخلاقه واتجاهاته. . . إلخ. وثالثها، التربية حول البدن education about the body ويتعلق بتطوير الأساس المنطقي للتفكير والفهم وذلك من خلال المعارف التي تقدم للفرد حول أثر الممارسة وشروطها. . . إلخ [٦].

ومن أجل أن تحقق التربية البدنية أهدافها التربوية لا بد أن تتوافر الجوانب الثلاثة الأساسية التي مرَّ ذكرها. فإن اقتصرت التربية البدنية على تربية البدن، وهو ما كان سائدًا خلال النصف الأول من هذا القرن في كل من أوربا وأمريكا وما زال يهيمن على أغلب مدارسنا، فلن يمكن اعتبارها تربوية وفقًا لمعايير العديد من رجال التربية [٧]. وفي هذه الحالة يستحسن أن نطلق عليها اسم التدريب البدني بدلاً من التربية البدنية فالتربية البدنية بصفة أساسية تهتم بعملية التعلم والمعرفة وتطوير الأساس المنطقي للتفكير. وهذا الأمر يتطلب — فيما يتطلب — أن تكون هناك معرفة خبرية بالإضافة إلى المعرفة الإجرائية التي لا تعتبر كافية وحدها في نظر العديد من التربويين [٨].

ومن الطبيعي هنا أن يتساءل البعض لماذا تعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًا في تطوير الفرد ونموه؟

وللإجابة عن ذلك نقول إن العديد من التربويين أدركوا القيمة التربوية للتربية البدنية ودورها في تلبية الحاجات الأساسية للفرد واستكمال عملية نموه المتكامل. فما توفره دروس التربية البدنية من فرص حقيقية للتفاعل الطبيعي بين الطلبة بعضهم والبعض الآخر من

جهة وبين الطلبة ومدرسيهم من جهة أخرى وفي ظل إشراف وتوجيه تربوي أمر لا يتوافر في أي مقرر آخر. كما أن الطبيعة الفريدة للممارسة التي تتيحها دروس التربية البدنية تكشف عن حقائق جديدة وتوفر عائدًا للمعلومات بصورة مباشرة لكل من التلميذ والمدرس، الأمر الذي يسهم في تطور العملية التربوية ونجاحها في حالة الاستفادة منها. والتعليم عن طريق الممارسة والخبرات الميدانية أصبح ضرورة حتمية لحياتنا المعاصرة وما تتيحه دروس التربية البدنية من فرص لملاحظة السلوك الإنساني وتعديله لا يمكن أن تعوض بطريق آخر من أنواع التعليم.

إن هذه النظرة الإيجابية عن أهمية التربية البدنية والدور الذي يمكن أن تلعبه في نمو الفرد وتطوره ليست مقتصرة على أفراد محددين أو بلدان معيَّنة. إذ أجمع المتخصصون من جميع الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على الأهمية الفريدة للتربية البدنية. حيث أشارت إصدارات المنظمة إلى أنها تدرك الدور الذي تنهض به التربية البدنية في إعداد النشء، ترى أن نمو الفرد نموًّا سليمًا متوازنًا واندماجه بشكل منسجم في المجتمع يستلزمان بذل جهد متواصل من أجل التربية البدنية نظرًا لأهميتها في جميع مراحل الحياة. كما تدرك المنظمة الدور العظيم الذي يمكن ويجب أن تؤديه التربية البدنية في تنمية قدرات الفرد البدنية والفكرية والمعنوية تنمية متناسقة وفي تعلم التضامن والروح الرياضية والاحترام المتبادل والتفاهم [٩]. وقد توجت منظمة اليونسكو جهودها الرامية إلى الاهتمام بالتربية البدنية بإعلانها للميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة.

الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة

صدر هذا الميثاق عن المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، وذلك في دورته العشرين بباريس في الحادي والعشرين من نوفمبر / تشرين الثاني ١٩٧٨م. وقد جاء في ديباجة الميثاق أن المؤتمر إذ يذكر بأنه طبقًا لأحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فإن كل لكل إنسان حق التمتع بكل الحقوق والحريات الواردة فيه دون أي تمييز. واقتناعًا منه بأن ممارسة كل فرد لحقوقه فعلاً تتوقف إلى حدٍّ بعيد على ما يتاح له من إمكانيات لتنمية وصون قدراته البدنية والذهنية والمعنوية بكامل حريته، وأنه ينبغي بالتالي ضمان وكفالة

اقتنـاع كل إنسان بالتربية البدنية. ويؤكد على أن صيانة وتنمية صفات الإنسان البدنية والذهنية والمعنوية، تؤديان إلى تحسن نوعية الحياة على الصعيدين الوطني والدولي. ويرى المؤتمر أنه ينبغي للتربية البدنية أن تدعم دورها التربوي وتعزز القيم الإنسانية الأساسية التي هي منطلق التنمية الكاملة للشعوب. ويدعو إلى أن تعمل التربية البدنية والرياضة على تعزيز التقارب بين الأفراد والجماعات، فضلاً عن تعزيز المنافسة النزيهة، والتضامن وروح الإخاء، والاحترام والتفاهم المتبادلين، والاعتراف بسلامة الإنسان وكرامته. وإذ يضع في الاعتبار تنوع أشكال التدريب والتعليم في العالم، فإنه على الرغم من اختلاف البنى الوطنية في مجال التربية البدنية والرياضة فإنه يبدو واضحًا أن وظائفها ليست قاصرة على مجال البدن والصحة وحده بل في التنمية الكاملة والمتناسقة للإنسان. ويضع في الاعتبار أيضًا جسامة الجهود التي يتعين بذلها كي يتحول الحق في التربية البدنية والرياضة إلى حقيقة واقعة بالنسبة للبشر جميعًا [١٠].

لقـد أعلن هذا الميثاق بغية وضع تنمية التربية البدنية في خدمة التقدم البشري، وتعزيز تقدمها، وحث الحكومات والمنظمات غير الحكومية المختصة والمربين على الاهتداء به ونشره على نطاق واسع وتطبيقه. وسنستعرض هنا بعض المقتطفات مما ورد في الميثاق ليؤكد على الدور المتميز للتربية البدنية في التنمية والتطوير المتكامل للفرد.

المادة الأولى

إن ممارسة التربية البدنية حق أساسي للجميع. حيث إن لكل إنسان حقًّا أساسيًّا في ممارسة التربية البدنية التي لا غنى عنها لتفتح شخصيته. وينبغي أن يكون الحق في تنمية القدرات البدنية والذهنية والمعنوية من خلال التربية البدنية مكفولاً في إطار النظام التعليمي وفي المجالات الأخرى للحياة الاجتماعية. كما ينبغي أن تتاح لكل فرد، حسب التقاليد السائدة في بلده جميع الإمكانيات لممارسة التربية البدنية، وتحسين حالته البدنية، والوصول إلى مستوى الأداء الرياضي الذي يتفق ومواهبه. بالإضافة إلى توفير ظروف خاصة للنشء لتمكينهم من تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة بفضل برامج التربية البدنية التي تتلاءم واحتياجاتهم.

المادة الثانية

إن التربية البدنية تشكل عنصرًا أساسيًا من عناصر التربية المستديمة في إطار النظام التعليمي الشامل. إذ ينبغي أن تهدف التربية البدنية، وهي عنصر أساسي من عناصر التربية والثقافة، إلى تنمية قدرات الفرد وإرادته وضبطه لنفسه وتعزيز اندماجه الكامل في المجتمع. وينبغي أن يكفل للإنسان مواصلة نشاطه البدني وممارسة الرياضة طوال حياته، في إطار تعليم شامل ودائم ديمقراطي.

وتسهم التربية البدنية على مستوى الفرد، في حفظ الصحة وتحسينها، ودعم مقاومة الإنسان لمتاعب الحياة الحديثة، وعلى مستوى المجتمع، تشكل التربية البدنية عامل إثراء للعلاقات الاجتماعية. وينبغي لكل نظام تعليمي شامل أن يفسح للتربية البدنية المكانة والأهمية اللازمين لتحقيق التوازن ودعم الروابط بين الأنشطة البدنية والعناصر الأخرى للتربية.

المادة الثالثة

ينبغي أن تلبي برامج التربية البدنية احتياجات الأفراد والمجتمع. حيث يجب أن يتم إعداد برامج التربية البدنية حسب احتياجات المشتركين فيها وخصائصهم الفردية، وحسب الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمناخية السائدة في كل بلد. كما ينبغي أن تعطي هذه البرامج الأولوية لاحتياجات الجماعات المحرومة في المجتمع. وعلى برامج التربية البدنية أن تسهم في إطار عملية التربية الشاملة في خلق عادات وأنماط من السلوك تساعد على تفتح الإنسان وذلك بفضل مضمون البرامج ومواعيد الدوام المقررة لها.

أغراض التربية البدنية وأهدافها

تعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًا من التربية العامة، لذا فإن أغراضها وأهدافها ارتبطت ارتباطًا مباشرًا بالأهداف العامة للتربية. ورغم تنوع الأغراض واختلافها بعض الشيء تبعًا للزمان والمكان، إلا أن المتخصصين يتفقون على أهم العناصر التي يجب أن يتضمنها منهج التربية البدنية. وتتمثل هذه العناصر بما يلي [١١]:

- تعليم المهارات الحسي ـ حركية
- اكتساب المعرفة
- تطوير اللياقة البدنية
- تطوير السلوك الاجتماعي
- تطوير الاتجاهات الإيجابية

إن هذه العناصر الخمسة الرئيسة يمكن تفصيلها إلى عناصر أكثر دقة للتعبير عن الأغراض المتنوعة للتربية البدنية والتي يمكن حصرها بما يلي [١٢]:

- تطوير المهارات الرياضية في بعض الألعاب
- تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط البدني
- اكتساب المعارف عن كيفية تطوير اللياقة
- تعلم مهارات ألعاب مختلفة بغرض الترويح
- تطوير اللياقة البدنية
- تعلم المعارف حول الصحة الشخصية
- تعلم قوانين الألعاب والخطط وأساليب الأداء المتبعة
- التعرف على قواعد الأمن والسلامة الضرورية لممارسة الأنشطة البدنية
- تطوير الثقة بالنفس واحترام الذات
- إكساب وممارسة السلوك الاجتماعي السليم
- فهم أسس التغذية السليمة
- تطوير القيم الخلقية المناسبة

ومما هو جدير بالذكر هنا أن أغراض التربية البدنية هذه تتفق مع بعض غايات وأهداف التعليم في المملكة والتي حددتها وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة خاصة فيما يتعلق بالأهداف المعرفية والأهداف التي تتصل بالمهارات والأهداف التي تتصل بالتفكير العلمي والأهداف التي تتصل بالميول والاهتمامات وكذلك الأهداف التي تتصل بالاتجاهات والقيم [١٣، ١٤].

ثانيًا: واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة

لإعطاء صورة عن واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة فقد أخذت مدينة الرياض كمجال لهذه الدراسة نظرًا لكونها من أولى المدن التي طبقت نظام التعليم المطور في المدارس الثانوية وتتضمن عددًا كبيراً من هذه المدارس مقارنة بالمدن الأخرى في المملكة وسرعة وسهولة وصول القائمين بهذا البحث إليها لإجراء دراسة مسحية واستطلاع آراء العاملين بها.

وتمثل المدارس الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور في مدينة الرياض حوالي ٢٠٪ من عدد المدارس التي طبقت هذا النظام في جميع مدن المملكة. فقد كان عدد هذه المدارس في منطقة الرياض اثنتين خلال عام ١٤٠٦هـ ثم ارتفع إلى أربع خلال عام ١٤٠٧هـ ثم إلى ١٣ خلال عام ١٤٠٨هـ ووصل إلى ٢٠ في بداية عام ١٤٠٩هـ.

ونظرًا لأن الدراسة الحالية تسعى إلى إعطاء صورة معبرة عن واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور لفترة كافية من الزمن وتجمعت لديها خبرة مناسبة في هذا المجال تمكن من استخلاص النتائج وإبداء الملاحظات عليها. فقد اقتصرت عيِّنة الدراسة على المدارس التي طبقت هذا النظام منذ بدء العمل به وحتى عام ١٤٠٨هـ وبذلك تكون الفترة الزمنية لخبرة تطبيق نظام التعليم المطور في المدارس المتضمنة في الدراسة هي سنة في الأقل وثلاث سنوات في الأكثر.

وبناءً عليه فقد تكونت عيِّنة الدراسة من ١٣ مدرسة موضح توزيعها في جدول رقم ١ وفقًا لعدد سنوات الخبرة في تطبيق نظام التعليم المطور والنسب المئوية لأعداد هذه المدارس بالنسبة لعدد المدارس الكلي التي طبقت هذا النظام في جميع مدن المملكة.

وقد صممت استمارة لجمع بيانات الدراسة تكونت من سبعة أجزاء رئيسة متضمنة بيانات عن:

١ - موقع المدرسة وبداية العمل فيها بالنظام المطور

٢ - المدرسين

جدول رقم ١ . عدد مدارس المملكة الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور وعدد مدارس العيِّنة ونسبها المئوية وفقًا لعدد سنوات الخبرة في تطبيق النظام المطور.

عدد سنوات الخبرة	عدد مدارس المملكة	عدد مدارس العيِّنة	النسبة المئوية للعيِّنة
ثلاث سنوات (من ١٤٠٦ ـ ١٤٠٨هـ)	١١	٢	١٨,١٨
سنتان (من ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨هـ)	١٢	٢	١٦,٦٦
سنة واحدة (١٤٠٨هـ)	٤٥	٩	٢,٠٠
المجموع	٦٨	١٣	١٩,١٢

٣ ـ الطلاب
٤ ـ مقررات التربية البدنية
٥ ـ الإمكانيات المتوافرة
٦ ـ النشاط الرياضي
٧ ـ رأي المدرسة نحو وضع التربية البدنية في النظام المطور

وطبقت هذه الاستمارة على جميع مدارس العيِّنة الثلاث عشرة خلال الشهر الأخير من الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٨ ـ ١٤٠٩هـ وقد استجابت جميع مدارس العيِّنة لملء استمارات البيانات الخاصة بكل منها.

وبدراسة البيانات الواردة في استمارات جمع البيانات من المدارس وتحليلها أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

كانت مدارس العيِّنة موزعة على مناطق مدينة الرياض المختلفة فقد شملت شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط الرياض. كما تضمنت بالإضافة إلى المدارس العامة بعض المدارس الخاصة.

تراوح عدد مدرسي جميع التخصصات في مدارس العيِّنة من ١٨ إلى ٥٢ مدرسًا وتراوح عدد ساعات التدريس الأسبوعية للمدرسين من ١٧ إلى ٢٤ ساعة. وكان هناك

جدول رقم ٢ . بعض البيانات الوصفية عن مدارس العيِّنة .

مسلسل	اســـم المدرســـة	موقعها في الريـاض	سنة بدء النظام المطور	عدد الطلاب	عدد المدرسين	متوسط ساعات النصـــاب	عدد مدرسي التربية البدنية	متوسط ساعات نصابهـم
١	اليرمـوك	وسط	١٤٠٦هـ	١٢٠٠	٤٠	١٨	٢	١٨
٢	صقليـة	جنوب	١٤٠٦هـ	١١١٠	٥٢	٢٠	١	١٦
٣	الجزيرة	وسط	١٤٠٧هـ	٦٤٥	٣٢	٢٠	١	١٤
٤	نهاوند	غـرب	١٤٠٧هـ	٥٢٠	٣٣	٢٠	١	١٨
٥	قرطبـة	شرق	١٤٠٨هـ	٥٣٩	٣٠	٢٠	١	١٤
٦	العـارض	وسط	١٤٠٨هـ	٣٣٧	٣٠	٢٤	١	٢٢
٧	اليمامة	وسط	١٤٠٨هـ	٥٦٠	٢٨	٢٠	١	١٢
٨	الملك عبدالعزيز	وسط	١٤٠٨هـ	٥٧٢	٣٢	٢٠	١	٢٠
٩	أبـو تمـام	وسط	١٤٠٨هـ	٤٠٠	٢٨	٢٢	١	١٥
١٠	السليمانية	شمال	١٤٠٨هـ	٥٠٠	٢٩	٢٠	١	١٣
١١	الإمام الشوكاني	غرب	١٤٠٨هـ	٤٠٠	١٨	—	١	٨
١٢	الملك خالد (الحرس الوطني)	شرق	١٤٠٨هـ	٣٢٠	٢٤	١٧	١	١١
١٣	الرياض الخاصة	وسط	١٤٠٨هـ	٢٣٩	٢٠	٢٠	١	١٥

مدرس واحد للتربية البدنية في كل مدرسة فيما عدا مدرسة واحدة وجد فيها مدرسان للتربية البدنية. وكانت مؤهلات مدرسي التربية البدنية هي درجة البكالوريوس في التربية البدنية مع سنوات خبرة تراوحت بين سنة إلى ٢٣ سنة فيما عدا مدرسة واحدة كان مؤهل مدرس التربية البدنية هو دبلوم معهد التربية البدنية الثانوي مع ١٧ سنة خبرة وتراوح عدد ساعات التدريس الأسبوعية لمدرسي التربية البدنية بين ٨ إلى ٢٢ ساعة.

تراوح عدد طلاب مدارس العيِّنة بين ٢٣٩ إلى ١٢٠٠ طالب وتراوح متوسط عدد الطلاب المقبولين كل عام في هذه المدارس بين ١٢٠ إلى ٣٠٠ طالب وعدد الطلاب المتخرجين كل عام بين ٣٠ إلى ١٥٠ طالبًا وتراوح متوسط عدد الطلاب المسجلين في المقررات الدراسية المختلفة في كل فصل دراسي من ٢٠ إلى ٣٠٠ طالب.

وفيما يتعلق بالتربية.البدنية فقد تضمن برنامج الدراسة في المدارس الثانوية المطورة مقررين دراسيين لمدة ساعتين معتمدتين لكل منهما ضمن البرنامج الاختياري. ونظرًا إلى أن عدد الساعات المتطلبة للتخرج من المرحلة الثانوية هو ١٦٨ كحدٍّ أدنى فإن عدد ساعات التربية البدنية المحتمل أن يأخذها الطالب خلال دراسته الثانوية سيتراوح بين صفر إلى ٤ ساعات أي بنسبة مئوية تتراوح ما بين صفر و٢,٣٨٪ من عدد الساعات الكلي. وقد أظهرت عملية تحليل بيانات التسجيل في مقرري التربية البدنية لمدارس العيِّنة أن نسبة التسجيل ضئيلة جدًّا. فقد تم حصر عدد الطلاب الذي سجلوا مقرري التربية البدنية في مدارس العيِّنة في كل فصل دراسي منذ بدء العمل بالنظام المطور في المدارس الثانوية وحتى وقت جمع بيانات هذه الدراسة حيث تراوح عدد الفصول الدراسية بين ٣ فصول دراسية في المدارس التي طبقت النظام في بداية عام ١٤٠٨هـ إلى ٦ فصول في المدارس التي طبقت النظام منذ بداية عام ١٤٠٦هـ.

وحسبت نسبة عدد الساعات المسجلة في التربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في المدرسة خلال كل فصل دراسي. وتم ذلك عن طريق حصر عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في المدرسة بضرب عدد طلاب المدرسة في متوسط عدد

الساعات التي يمكن للطالب تسجيلها في الفصل الواحد وهو ٢٥ ساعة (على اعتبار أن الحد الأعلى هو ٣٠ ساعة والحد الأدنى هو ٢٠ ساعة)، ثم حسبت عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية خلال هذا الفصل بضرب عدد الطلاب المسجلين في ساعات كل مقرر وهي ساعتان، وحسبت نسبة هذه الساعات للعدد الكلي للساعات وأخذ المتوسط لكل الفصول الدراسية في كل مدرسة ثم لكل المدارس كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. النسب المئوية لمتوسط عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية لعدد الساعات الكلية المتاحة في كل فصل دراسي منذ بداية تطبيق النظام المطور.

العام الدراسي	الفصل الدراسي	عدد المدارس التي طبقت النظام	النسبة المئوية لساعات التربية البدنية*
١٤٠٦هـ	الأول	٢	صفر
	الثاني	٢	صفر
١٤٠٧هـ	الأول	٤	صفر
	الثاني	٤	٠,٥٣
١٤٠٨هـ	الأول	١٣	١,١٦
	الثاني	١٣	١,٥٧
١٤٠٩هـ	الأول	١٣	١,٩٣
المتوسط			٠,٦٧

* نسبة إلى عدد الساعات الكلية.

يتبين من جدول رقم ٣ أن النسبة المئوية لمتوسط عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية لعدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في الفصل الدراسي هي ٠,٦٧٪ بمدى يتراوح بين صفر - ١,٩٣ لكل الفصول في مدارس العيِّنة.

وتعد هذه النسبة منخفضة وغير متمشية مع مسار التطور الذي حدث على المناهج والخطط الدراسية بعد بدء تطبيق النظام المطور في المدارس الثانوية. فقد كانت نسبة حصص التربية البدنية إلى حصص المواد الأخرى في الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية خلال

الأعوام من ١٣٩٤هـ/ ١٣٩٥هـ إلى عام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ هي ٣,١٢٪ ثم ارتفعت إلى ٣,٣٣٪ في الخطة الدراسية لعام ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ [١]. إلا أن هذه النسبة ما زالت منخفضة وكانت في حاجة إلى رفع أكثر من ذلك، وهو ما أوضحته دراسة النجار وآخرين [٥] السابقة وأوصت بضرورة العمل على زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية في برامج التعليم المختلفة متضمنة المرحلة الثانوية. وكان متوقعًا أن تزداد نسبة عدد الساعات المخصصة للتربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية في النظام المطور تمشيًا مع هذا الاتجاه إلا أنها جاءت عكس ذلك، فقد انخفضت كثيرًا عما كانت عليه لتصل إلى متوسط قدره ٠,٦٧٪ وإلى حد أدنى يصل إلى صفر في الكثير من الأحيان.

وباستعراض أهداف مقرري التربية البدنية الواردة في استمارات بيانات مدارس العيِّنة ودراستها يظهر تباين كبير في هذه الأهداف ويدل على عدم وجود أهداف محددة لهذين المقررين في الخطة الدراسية أو على الأقل عدم وضوح هذه الأهداف للقائمين على تدريس التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة. رغم أن هناك اتفاقًا على أهداف التربية البدنية بصفة عامة، كما أنها محددة بصفة خاصة في المملكة العربية السعودية فيما يلي: [١٥]

١ - العمل على اكتساب اللياقة البدنية
٢ - سلامة القوام
٣ - اكتساب المهارات الرياضية
٤ - تنمية القدرات العقلية
٥ - تنمية الجوانب النفسية والخلقية والاجتماعية
٦ - الارتفاع بالمستوى الصحي العام
٧ - رعاية الموهوبين والمتفوقين رياضيًا
٨ - رعاية المعوقين
٩ - تطوير الاتجاهات التي تتمشى مع قيم ومبادىء المجتمع

كذلك تشير البيانات الواردة في الاستمارات إلى عدم اتفاق مدرسي التربية البدنية في مدارس عيِّنة الدراسة على محتويات مقرر التربية البدنية. فهناك اختلاف بين المدارس على

الموضوعات الرئيسة التي يشتمل عليها المقرران كما أنه لا يوجد أي تفصيل لهذه الموضوعات في أي من البيانات الواردة من المدارس. وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدل على عدم وجود منهج محدد لهذين المقررين من ناحية وعلى عدم اطلاع المدرسين على المنهج إن كان موجودًا من الناحية الأخرى.

أما عن أسلوب تقويم الطلاب في مقرري التربية البدنية وكيفية توزيع الدرجات وإعطاء التقديرات فلا يوجد اتفاق بين مدرسي التربية البدنية على ذلك. ولا يظهر بوضوح ما إذا كان التقويم يتم على جوانب عملية أو نظرية فقط أو على الاثنين معًا، وما إذا كانت هناك أعمال واختبارات فصلية واختبارات نهائية أو اختبارات نهائية فقط وما هي نسبة الدرجة الموزعة على كل منهم. وكل هذا يدل على عدم وجود أسلوب محدد ومعروف يتبع لتقويم الطلاب في هذين المقررين مما ينعكس على مدى اهتمام الطلاب بهما والإقبال عليهما.

وتظهر البيانات المتعلقة بالإمكانيات المتوافرة في المدارس لتدريس مقرري التربية البدنية قلة هذه الإمكانيات وعدم كفايتها. كما أنه لا يوجد نظام للصيانة والعناية بالإمكانيات المتوافرة مما يقلل من إمكانية استخدامها. كما تشير البيانات إلى أن معظم مدارس العيِّنة لا يتم فيها توفير أدوات جديدة كل عام لتدريس التربية البدنية مما يؤدي إلى تناقصها المستمر والذي سيؤثر على كفاءة التدريس ومدى تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وبالنسبة للنشاط الرياضي اللاصفي فقد تبيَّن أن معظم المدارس تنظم دورات وبطولات داخلية في بعض الألعاب التي تتركز في كرة القدم والطائرة والسلة وألعاب القوى وكرة اليد. وتتراوح نسبة عدد الطلاب المشاركين في هذه الأنشطة بين ١٥ ـ ٣٥٪ من العدد الكلي لطلاب المدرسة. وتشترك بعض فرق المدارس في أنشطة خارجية محدودة مع المدارس الأخرى خاصة في كرة القدم والكرة الطائرة وألعاب القوى وتنس الطاولة وكرة السلة، ويمثل عدد الطلاب المشاركين في هذه الأنشطة نسبة قليلة جدًا من عدد طلاب المدرسة حيث يتراوح بين ١٠ ـ ١٥٪ في كل الأنشطة الخارجية.

وتضمنت استمارة البيانات التي طبقت على مدارس العيِّنة بعض التساؤلات حول وضع التربية البدنية في النظام المطور ومدى مناسبته كمقرر اختياري وما إذا كان هناك حاجة إلى جعله مقررًا إجباريًا أو الإبقاء عليه بوضعه الحالي. وقد أفاد ٦١,٥٤٪ من مدارس العيِّنة بأن وضع التربية البدنية الحالي كمقرر اختياري غير مناسب، بينما أفاد ٣٨,٤٦٪ بأنه مناسب. كذلك فقد أفاد ٦٣,٦٤٪ بضرورة جعل التربية البدنية مقررًا إجباريًا بينما أفاد ٣٦,٣٦٪ بعدم الحاجة لذلك والإبقاء عليها ضمن المقررات الاختيارية.

ثالثًا: برنامج مقترح للتربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة

بناءً على ما تم استعراضه عن أهمية التربية البدنية ومكانتها وما تم التوصل إليه من نتائج لدراسة واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة فإننا نقترح البرنامج التالي للتربية البدنية كبديل للبرنامج الحالي في المدارس الثانوية المطورة.

(١) أهداف التربية البدنية

بناءً على الأهداف العامة للتربية البدنية كما وصفتها المنظمات العالمية والدولية بما فيها المجلس الدولي للتربية البدنية والرياضة وما جاء في الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة الصادر عن منظمة اليونسكو، ومع الأخذ في الاعتبار واقع التربية البدنية في المدارس السعودية، والقيم الاجتماعية للمجتمع السعودي، نرى أن الأهداف العامة للتربية البدنية في المدارس الثانوية يجب أن تحقق الأغراض التالية:

١ - اكتساب السلوك الاجتماعي السليم وممارسته، وتطوير القيم الخلقية التي تتمشى مع مبادىء المجتمع الإسلامي.

٢ - العمل على رفع مستوى اللياقة البدنية للنشء والشباب السعودي.

٣ - الإلمام بمفهوم اللياقة البدنية وأهميتها وأساليب تنميتها وتطويرها.

٤ - تعلم المهارات الحركية المختلفة وتطويرها.

٥ ـ اكتساب المعرفة عن كيفية عمل جسم الإنسان أثناء النشاط البدني وتأثير ممارسة الأنشطة البدنية على صحة الفرد.

٦ ـ الإلمام بقواعد الأمن والسلامة الضرورية اللازمة لممارسة الأنشطة البدنية.

٧ ـ تطوير اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني.

٨ ـ تطوير الثقة بالنفس واحترام الذات.

٩ ـ اكتساب المعارف حول قوانين ممارسة الألعاب المختلفة وأساليبها وخططها.

(٢) مقررات التربية البدنية

تخصص للتربية البدنية ثلاثة مقررات دراسية إجبارية مدة كل منها ساعتان معتمدتان بمجموع ست ساعات معتمدة لجميع الطلاب. وتتكون هذه المقررات من مقررين محددين لجميع الطلاب، ومقرر غير محدد يقوم الطالب باختياره من بين عدد من المقررات ذات الطبيعة المختلفة بما يتناسب مع ميوله وإمكانياته وحاجاته.

أ ـ المقررات المحددة لجميع الطلاب

١ ـ **مقرر التهيئة البدنية**. يشتمل هذا المقرر على بعض الموضوعات النظرية وبعض التطبيقات العملية. وتتضمن الموضوعات النظرية دراسة: أثر النشاط البدني على جسم الإنسان والفوائد الصحية المترتبة على ذلك؛ مفهوم اللياقة البدنية وأهميتها وعناصر تنميتها وكيفيتها؛ القوام السليم وكيفية المحافظة عليه؛ القواعد الصحيحة لممارسة النشاط البدني. وتتضمن التطبيقات العملية ممارسة نماذج من التمرينات والتدريبات المختلفة لتنمية اللياقة البدنية وتطويرها بعناصرها المختلفة.

٢ ـ **مقرر الرياضات والألعاب**. يشتمل هذا المقرر على بعض الرياضات والألعاب التي تتمثل في كرة القدم، والكرة الطائرة، وكرة السلة، وكرة اليد. وتتضمن دراسة هذا

المقـرر تعلـم المهـارات الأساسية لهذه الألعاب ومحاولة ممارستها مع الإلمام بقواعد اللعب وقوانينه وخططه فيها.

ب ـ مقرر غير محدد لجميع الطلاب

يختار الطالب مقررًا واحدًا لدراسته من بين المقررات التالية:

١ ـ ألعاب القوى والجمباز

٢ ـ ألعاب الدفاع عن النفس وتشمل كلًّا أو بعضًا من ألعاب الكراتيه والجودو والتايكوندو

٣ ـ السباحة والرياضات المائية

٤ ـ ألعاب المضرب وتشمل كلًّا أو بعضًا من ألعاب تنس الطاولة وتنس المضرب الخشبي والتنس الأرضي وتنس الطاولة والريشة الطائرة.

٥ ـ الفروسيـة

٦ ـ ألعاب شعبية حركية

وتتضمن دراسة كل من هذه المقررات تعلم المهارات الأساسية للرياضات والألعاب التي تضمها ومحاولة ممارستها مع الإلمام بقواعد اللعب وقوانينه وخططه فيها.

(٣) أسلوب التقويم

يتم تقويم الطلاب في هذه المقررات عن طريق إجراء امتحانات نظرية واختبارت عملية. ويخصص جزء من درجة المقرر على الأعمال الفصلية والجزء الآخر على الامتحانات النهائية.

ويعد كتاب أو عدة كتب لهذه المقررات تتضمن الموضوعات الأساسية لهذه المقررات المطلوب من الطالب دراستها وما سيتم امتحانه فيها لكل مقرر.

المراجع

[١] الفالح، ناصر بن عبدالرحمن. «تطور المناهج والخطط الدراسية في مراحل التعليم العام بوزارة المعارف خلال الأعوام العشرة الأخيرة.» *التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، ع٢٩ (١٤٠٨هـ)، ص ص ٧٩ - ١٢٦.

[٢] عبدالمعطي، يوسف. «نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٦ (١٤٠٨هـ)، ص ص ١٣٣ - ١٧٧.

[٣] الفـرا، فاروق حمدي. «مؤشر التجـديد في التعليم الثـانـوي العـام في دول الخليج العـربية ومشكلاته.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٧، (١٤٠٩هـ)، ص ص ١٢٧ - ١٤٨.

[٤] وزارة المعارف. *دليل المدرسة الثانوية المطورة*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٦هـ.

[٥] النجـار عبـدالـوهـاب، وهـزاع الهزاع، ويحيى النقيب، وعادل عبدالحافظ. *دور التربية البدنية في برامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية*. بحث مقدم للندوة العلمية عن «استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية» التي نظمتها كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود بالتعاون مع وزارة الشئون البلدية والقروية في الرياض، (١٤٠٧هـ).

[٦] Gill, J. "Is Physical Education Educational." *British Journal of Physical Education*, 17, No. 3 (1986), 74-95.

[٧] Peters, R. S. *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin, 1966.

[٨] Hirst, P. H., and R. S. Peters. *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970.

[٩] اليونسكـو. *توصيات المؤتمـر الـدولي الثاني للوزراء وكبار المسؤولين في التربية البدنية والرياضة*. باريس، ١٩٨٨م.

[١٠] اليونسكو. *الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة*. باريس، ١٩٧٨م.

[١١] Murdach, E. "Future Trends in Physical Education Curriculum." *British Journal of Physical Education*, 17, No. 3 (1986), 83-87.

[١٢] Lashuk, M., and J. Vickers. "The Ranking of Physical Education Objectives by Four Groups." *International Journal of Physical Education*, 24, No. 3 (1987).

[١٣] الحقيل، سليمان عبـدالرحمن. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية «أسسها، أهدافها، ووسائل تحقيقها، اتجاهاتها ونماذج من منجزاتها.»* الرياض: در اللواء للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ.

[١٤] وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ط٢. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٧٤م.

[١٥] وزارة المعارف، المديرية العامة لرعاية الشباب. دروس *التربية الرياضية*. الرياض، وزارة المعارف، د. ت.

Physical Education in the Developmental Secondary School in Saudi Arabia

Abdelwahab M. El-Naggar*, Yahya K. Al-Nakeeb, and Hazzaa M Al-Hazzaa*****

**Professor, **Assistant Professor, ***Associate Professor and Supervisor of the Department, Physical Educational Department, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to investigate the merits and weakness of physical education (PE) in the developmental secondary school in Saudi Arabia and to propose an integrated program for improving PE in these schools. The study was divided into three parts dealing with the importance of PE by and large, the actual situation of PE in schools, and ways for improving it. In the first part, evidence was brought showing the importance of PE in the integrated development of individuals. In the second part, a survey study was conducted on 13 secondary schools that applied the developmental system for a period of 1–3 years in Riyadh. The study showed that the ratio of the registered PE hours to the total available registered hours was .67% which is lower than the one in the traditional system (33.3%) that was considered lower than it should be. Also it appeared that there were neither a specified program nor a known evaluation system for PE in the schools, or at least it was unclear and unused by the teachers in the schools. In the third part, an integrated PE program was proposed for improving PE in the developmental secondary schools. This program included purposes, theoretical and practical aspects and activities, methods of teaching and an evaluating system for PE.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٨٣ ـ ٦٠٧ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

أثر الخبرة التربوية والمستوى التعليمي لمرضى سكر الدم الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين في انصياعهم لتعليمات العلاج

عبدالرحمن بن سعد الحميدي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. مرّت المملكة العربية السعودية بنهضة شاملة في جميع المجالات، وخصوصًا في مجالات التعليم، والرعاية الصحية، إلا أن الأمية ما زالت متفشية بين أفراد المجتمع، وهذا من شأنه أن يعيق قدرة المواطن على مساعدة نفسه بنفسه، ويقلّل استفادته من المنجزات التنموية التي تم تحقيقها وخصوصًا في مجال الرعاية الصحية.

ولقد أجريت هذه الدراسة على عيّنة عشوائية من المرضى في مستشفى الملك خالد الجامعي، تتكون من سبعة وستين من مرضى السكر الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، ولقد تم تحديد مستوى السكر لديهم في الدم وذلك باستخدام طريقة الصيام السكري للدم.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢ ـ ما علاقة توافق وانصياع أولئك المرضى مع تعليمات العلاج الموصوفة لهم، بمستواهم التعليمي، ومكان إقامتهم، وعمرهم، وعدد أولادهم؟

أكد التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المرضى الحاصلين على خبرات تربوية، ولصالح الحاصلين على تعليم سابق.

وفي ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تساعد المسؤولين على إعداد برامج تتضمن خبرات تربوية تعمل على تحقيق احتياجات المرضى المصابين بأمراض مزمنة مثل مرض السكري، وتسهم في انصياع هؤلاء المرضى لتعليمات الطبيب.

المقدمة

تسعى المملكة العربية السعودية إلى توفير أفضل الخدمات الصحية لجميع السكان وبدون مقابل، ولقد حققت المملكة إنجازات يشار إليها بالبنان في هذا المجال، إذ أدّت الجهود التي بذلتها المملكة خلال خطط التنمية الثلاث (١٣٩٠ ـ ١٤٠٥هـ) إلى «توسعة شبكة المرافق الصحية وتوزيعها جغرافيًا، وتطوير القوى البشرية العاملة بها وتنميتها، الأمر الذي أدّى إلى زيادة المعدلات الصحية للسكان» [١، ص ٣٤٣]. فلقد زاد عدد أسرّة المستشفيات في المملكة من ٩٠٣٩ سريرًا عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٦٤١٠ أسرّة عام ١٤٠٥هـ، أي ما يقرب من ثلاثة أضعاف ما كانت عليه وارتفع عدد القوى البشرية من أطباء، وهيئة تمريض، ومساعدين فنيين خلال الفترة نفسها من ٦١٧٤ فردًا إلى ٤٩٦٣٩ فردًا، أي بزيادة قدرها ثمانية أضعاف [٢، ص١١٧].

وسعت خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ ـ ١٤١٠هـ) إلى توسيع برامج الصحة العامة والرعاية الأولية عن طريق مراكز الرعاية الصحية الأولية التي يتم إنشاؤها لخدمة المناطق الريفية التي يتراوح عدد سكانها بين ٥٠٠ إلى ٥٠٠٠ نسمة [١، ص٣٥٠]. وتحسين برامج الصحة العامة والتثقيف الصحي ومكافحة الأمراض المعدية وتخفيض معدلات انتشار الأمراض المعدية وتوسعة برامج التحصين وتوفير القوى البشرية على جميع المستويات [١، ص٣٥٤]. وبلغت جملة النفقات المستهدفة لتحقيق أهداف وسياسات برامج خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ ـ ١٤١٠هـ) في المجال الصحي ٦٢٢٣٨,٥ مليون ريال سعودي [١، ص٣٥٦].

كما تسعى المملكة إلى نشر المعرفة والتوسع في مجال التعليم، حيث زاد عدد المدارس والكليات من ٣١٠٧ مدارس عام ١٣٩٠هـ إلى ١٥٣٥٣ مدرسـة عام ١٤٠٧هـ، أي ما يقرب من ثلاثة أضعاف [٢، ص١٠٤]. وارتفع عدد المدرسين والمدرسات من ٢٣ ألفًا عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ إلى ١٥٤ ألفًا عام ١٤٠٧هـ [٣، ص٢٠]، أي بزيادة قدرها سبعة أضعاف، كما اهتمت السلطات التعليمية السعودية بتعليم الكبار، ووضعت خطة عشرينية لمحو الأمية في الفترة من ١٣٩٥ ـ ١٤١٥هـ، وبلغت جملة المراكز التي تنهض بمسؤولية محو الأمية على مستوى المملكة ٢٨٤٥ مركزًا وذلك لعام ١٤٠٧هـ [٣، ص٤٣].

ورغم ذلـك فلا تزال نسبة الأمية مرتفعة في المملكة، حيث تشير تقديرات الأمم المتحدة إلى أن نسبة الأمية في المملكة العربية السعودية تصل إلى ٥٤٪ [٤، ص٥٦]، الأمر الذي لا يحد فقط من إمكانية مشاركتهم الفعَّالة في برامج التنمية وخططها، بل ويحد كذلك من مدى استفادتهم من الخدمات التي توفرها منجزات خطط التنمية.

وهناك ملاحظات ودلائل كثيرة تشير إلى أن قدرة الإنسان الأمي على الاستفادة من الخدمات الصحية التي توفرها المملكة — بوجه عام — دون استفادة غير الأمي، وفي هذا الإطار يشير بيرنت Burnet إلى «أن القدرة على استفادة الأفراد من الخدمات الصحية المتاحة تتوقف على ما هم عليه من مستوى تعليمي» [٥، ص٦٨]. كما أكد بيرنت أن الأميين ليسوا في حاجة إلى التعليم الأساسي فقط للاستفادة من الخدمات الصحية المتاحة بل إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ إن مدى استفادة الأفراد من الخدمات الصحية وانصياعهم لتعليمات العلاج إنما يتوقف على خبراتهم التعليمية السابقة [٥، ص٦٨].

ويعـد مرض السكـري من الأمراض المنتشرة في المملكة العربية السعودية والذي يصيب كبار السن بوجه عام. ويحتاج أولئك المرضى إلى نوع من التعليم للتعامل مع هذا المرض والسيطرة عليه، لذا كانت هذه الـدراسـة. والمرضى الذين أجريت عليهم هذه الـدراسة كانوا يترددون على العيادة الباطنية بمستشفى الملك خالد الجامعي خلال العام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩م، وهو مستشفى عام وتعليمي كبير يتبع جامعة الملك سعود،

وبحكم موقعه فإنه يحقق احتياجات الرعاية الصحية الأولية لخليط من سكان الريف والحضر، ومن المعروف أن العلاج في المستشفيات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، يتم دون مقابل، وأنها مفتوحة لجميع السعوديين وغير السعوديين الذين يعملون بالجهاز الحكومي أو بالجامعة ومن يعولونهم.

وتستقبل العيادة الباطنية بطبيعتها مرضى السكر المحولين من العيادات الأولية لمرضى السكر للتشخيص والعلاج، ويحدد الطبيب المختص في هذه العيادة إما قبول المريض في المستشفى أو الاكتفاء بتوجيهه إلى مراجعة عيادة الحمية والرعاية الذاتية في أوقات محددة عادة ما تكون بعد كل ثلاثة أشهر.

وتعمل هذه العيادة على تحقيق الاحتياجات التربوية للمرضى وذلك في صورة لقاءات عامة يتم خلالها شرح طبيعة مرضى السكري وآثاره وكيفية التعايش معه وأهمية اتباع التعليمات العلاجية وغيره. أما المرضى الذين يعالجون داخل المستشفى فإنهم يحظون بإشراف تام من قبل متخصصين في التغذية وممرضين متخصصين في هذا المجال يقومون بإرشادهم وتوجيههم ويزودونهم بالخبرات التربوية المناسبة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

يعد مرض السكر من الأمراض التي تتطلب مراجعة مستمرة للطبيب المختص، وإلى انصياع المريض لتعليمات الطبيب، وبعض حالات مرضى السكري يقتصر العلاج فيها على تعليمات خاصة بالطعام، والشراب، وكيفية ممارسة النشاطات المختلفة.

وتقيم بعض المستشفيات لمرضى السكري وخاصة أولئك الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين ندوات عامة يوضحون فيها طبيعة المرض، وكيفية السيطرة عليه، والحاجة إلى التقيد بنظام خاص في الطعام والشراب وكيفية ممارسة النشاطات المختلفة، كما يجيبون عن أسئلة المرضى، لكن درجة إدراك المرضى لهذه المعلومات والتقيد بالتعليمات التي توجه لهم خلال تلك الندوات العامة — أو اللقاءات الفردية بين المريض والطبيب، وخبير التغذية وغيرهم — تختلف باختلاف خلفيات المرضى وخاصة التعليمية منها.

أهـداف الدراسـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١) ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري والتي تتمثل في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية للذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢) ما علاقـة توافق وانصياع أولئـك المـرضى مع تعليمات العـلاج الموصوفة لهم بمستواهم التعليمي، ومكان إقامتهم، وعمرهم، وعدد أولادهم؟

أهميـة الدراسـة

يثير موضوع الرعاية الصحية اهتمام المرضى، كما يثير اهتمام الأطباء ومعلمي الكبار، ويرى فليتشر Fletcher أن انصياع المريض لتعليمات الطبيب المعالج يمثل عاملاً مهمًا في تحقيق الشفاء بالنسبة للعديد من الأمراض أو السيطرة عليها بالنسبة للبعض الآخر وخاصة في حالة الأمراض المزمنة [٦، ص٦٣٨].

وأدّت المتغيرات الحضارية من أدوية وعلاجات مؤثرة إلى زيادة متوسط العمر المتوقع في العـديد من بلدان العـالم — ومنهـا منطقة الشرق الأوسط — وزيادة نسبة الأمراض المـزمنـة، وهنـا تبـدو الحاجة المتزايدة للتعامل والسيطرة على هذه الأمراض ومنها مرضى السكري [٦، ص٦٣٥].

ويلاحظ أن عدم انصياع المريض لتعليمات الطبيب سواء كان ذلك عن عمد، أو إهمال، أو نتيجة لسوء الفهم، تترتب عليه نتائج وخيمة منها تبديدوضياع جهود العاملين في مجال الـرعـاية الصحية، وضياع الأمـوال التي تتمثل في رواتب ومرافق وتجهيزات وأدوية وغيرها، ولكن الخسارة الكبرى تتمثل في تدهور صحة المريض الذي لا ينصاع لتعليمات العلاج.

والدراسة الحالية تعد أول دراسة تُجرَى في المملكة العربية السعودية، وعلى وجه التحديد في مدينة الرياض، لمحاولة معرفة علاقة الخبرات التعليمية المخططة المقدمة لمرضى السكري — في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية — الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بانصياعهم لتعليمات الطبيب. كما تساعد هذه الدراسة المسؤولين على إعداد برامج تتضمن خبرات تربوية تعمل على تحقيق احتياجات المرضى المصابين بأمراض مزمنة، وتسهم في انصياع هؤلاء المرضى لتعليمات الطبيب.

مسلمات الدراسة

قامت هذه الدراسة على أساس المسلمات التالية:

١ ـ إن المرضى صادقون، وإن ما قدموه من معلومات تعد معلومات دقيقة يعتمد عليها.

٢ ـ إن قيم سكر الدم المأخوذة من الصائم FBS موثوق بها وتعبر عن حالة المريض تمامًا.

٣ ـ إن قيم سكر الدم المأخوذة من الصائم FBS تعد مقياسًا حقيقيًا للانصياع.

حدود الدراسة

١ ـ استثني من هذه الدراسة مرضى السكري الذين يعانون من أمراض الكبد.

٢ ـ اقتصرت الدراسة على مرضى السكري من الذكور دون الإناث.

٣ ـ اقتصرت الدراسة على المرضى الذين شخصت حالتهم بأنها مرض سكري غير معتمدين في علاجهم على الأنسولين.

٤ ـ تمت هذه الدراسة على مرضى مستشفى الملك خالد الجامعي خلال العام الدراسي (١٤٠٨/ ١٤٠٩هـ).

مصطلحات الدراسة

البالغ : يقصد به في هذه الدراسة، الشخص الذكر الذي يتجاوز عمره ١٨ سنة .

الانصياع : يقصد به في هذه الدراسة، العمل وفقًا للنظام الموصوف للعلاج من قبل الطبيب وكما تدل على ذلك قيم السكر في عيِّنات الدم في حالة الصيام .

الخبرة التربوية : يقصد بها مجموعة الإرشادات والمعلومات والتعليمات المعطاة للمريض سواء أكان المريض نزيلاً بالمستشفى أم مريضًا خارجيًّا، كما هو مسجل بملف الحالة .

المستوى التعليمي : يقصد به المستوى التعليمي الرسمي الذي وصل إليه المريض كما يصرح به .

سكر الدم في حالة الصيام FBS : يقصد بها قيم السكر في عيِّنة الدم كما يقدمها المختبر المركزي بمستشفى الملك خالد الجامعي .

الأمي : الشخص الذي لا يستطيع قراءة النصوص المكتوبة أو المطبوعة باللغة العربية أو بأية لغة أخرى.

مرضى السكري الذين لا يستعملون في علاجهم الأنسولين NIDDM : هم أولئك الذين شخصت حالتهم على هذا النحو من قبل الأطباء المعالجين، وسجلت حالاتهم على هذا النحو بملفاتهم .

المريض : هو الشخص المسجل في المستشفى وله ملف يوضح حالته .

مكـان الإقـامـة: موقع منزل المريض الدائم سواء بالريف (التجمعات السكانية بالقرى التي يقل تعدادها عن مائة ألف نسمة) أو بالحضر (التجمعات السكانية بالمدن والتي يبلغ عدد سكانها مائة ألف نسمة أو أكثر).

الدراسـات السابقـة

على الرغم من قلة الدراسات في هذا المجال إلاَّ أن الباحث استطاع أن يضع يده على بعض الدراسات حول موضوع انصياع المرضى لأوامر الطبيب، ومن هذه الدراسات دراسة ساكيت Sackett التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انصياع المريض لأوامر الطبيب ومعرفة المريض لمرضه، أو مستواه التعليمي، أو مستوى ذكائه. ويؤكد ذلك بقوله «إن الدراسات المعتمدة على معلومات مأخوذة من العيادات لم تؤكد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين انصياع المرضى الذين تمت معالجتهم لأوامر الطبيب وبعض المتغيرات الديموغرافية» [٧، ص٣٥]. لكنه توصل إلى مجموعة من العوامل التي تقلل من درجة انصياع المريض لتعليمات العلاج وحدد منها ما يلي:

١ ـ عدم تفهم متطلبات النظام الغذائي الذي يجب على المريض اتباعه.

٢ ـ ضعف الدافعية.

٣ ـ أسلوب الحياة غير المنتظمة.

٤ ـ القيود البيئية (مثل عدم القدرة على شراء أو إعداد المتطلبات اللازمة التي تحقق تعليمات العلاج لأسباب متعددة) [٧، ص٣٥].

كما توصل ساكيت إلى أن انصياع مرضى الديال الدموي hemodialysis لنظام غذائي وفق مقياس الوزن المكتسب والقياسات الإلكترونية كانت ٥٥٪ وقد تم الحصول على أرقام مشابهة لذلك في حالات مرضى قرحة المعدة ومرضى السل [٧، ص٣٥]. وقد وجد فليتشر Fletcher أن المصـابـين بأمـراض القلب بشكل مزمن كانوا يفشلون في أخذ الدواء تبعًا للتعليمات كما يفهمونها وذلك بنسبة ٣٩٪ [٦، ص١١٠].

ويرى كراوس Krause أن داء السكري مرض خطير له تأثير سيىء على الغدد الصماء فهو إن لم تتم السيطرة عليه يؤثر على كل أجهزة الجسم تقريبًا، فهو يعمل على زيادة سرعة

عوامل الهدم في الجسم عامة وعلى وجه الخصوص بنظام الدورة الدموية مسببًا المزيد من التصلبات، واعتلال الشبكية والاعتلال العصبي، وعدم انتظام عمل الكليتين، كما يسبب عدم التئام الجروح بجميع أنواعها [٨، ص١٧٩]. كما أشارت دراسة بيركو Berkow إلى أن مرض السكر يؤدي إلى تزايد نسبة الإصابة بالأمراض بين الأمهات والأجنة والمواليد بالإضافة إلى أنه مسؤول عن زيادة نسبة الوفيات [٩، ص٩٦٣].

ووجد باعقيل أن مرض السكري يمثل عاملاً خطيرًا على صحة الأم وجنينها بالمملكة العربية السعودية [١٠، ص١٣٥]، كما وجد خواجة [١١، ص٧٩] من خلال دراسته للعوامل التي تؤدي إلى إنتاج أجنة كبار غير طبيعيين بالمملكة العربية السعودية، أن ذلك يرجع في مجمله إلى إصابة الأم بمرض السكري.

والظاهرة الواضحة للعيان أنه كلما زاد غنى المجتمعات، فإن داء السكري يميل إلى الزيادة، ويوضح مان Mann هذه الظاهرة بأن أولئك الأفراد يواجهون عوامل بيئية جديدة — في المجتمعات الغنية — تزيد من الظروف الملائمة التي تكشف عن المرض [١٢، ص٣٣٤].

ووجد كراوس Krause أن نسبة حالات مرضى السكري ترتفع بين متوسطي الأعمار وكبار السن، وذلك لأن حالات مرضى السكري لا تظهر — في العادة — حتى يصل الفرد إلى سن البلوغ [٨، ص٣٣٤]. ويرى جالا جير Gallegher أن متوسط سن البلوغ بمنطقة الشرق الأوسط حوالي ١٧ عامًا، لذا فإن حالات مرض السكري ترتفع بين سكان الشرق الأوسط بعد هذا السن [١٣، ص٤٤٢]. وهناك بعض الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية وكشفت عن انخفاض نسبة مرضى السكري في الريف عنها في المدن، حيث توصلت دراسة بيل Bell [١٤، ص٢٨٣] إلى أن الحالات المرضية بالخرج تقارب ٣٪ على حين كشفت دراسة أبو عيشة أن هذه النسبة ترتفع لتصل إلى ٤,٥٪ بين الذين يقطنون منطقة وسط نجد [١٥، ص٣٨].

وتوصلت دراسة كينجستون Kingston إلى أن ٩٨٪ من البالغين النحاف المصابين بداء السكري الذين كُشف عليهم بمستشفى الملك فيصل التخصصي بمدينة الرياض كانوا من مرضى السكري غير المعتمدين على الأنسولين NIDDM ، وأن من بين العوامل المهمة لمعالجة حالتهم، اتباع الحمية والعناية الذاتية المتعلقة بتجنب التعقيدات بتخفيض قدرة الدورة الدموية [١٦، ص١٤٠].

وقد كشفت دراسة هاوس House [١٧] أن الحمية أصعب العوامل تلاؤمًا مع خطة معالجة السكري، كما كشفت دراسة سميث Smith من جنوب أفريقيا أن برنامجًا تثقيفيًا مكثفًا قصيرًا يركز على الطعام وحساب الحمية والرعاية الذاتية ومراقبة الجلوكوز بالدم قدّم للمصابين بداء السكري قد أدى إلى تخفيض واضح لمستوى سكر الدم في حالة الصيام FBS [٨، ص١٦٥].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث منهجًا تجريبيًا أساسه وجود مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتعد الخبرة التربوية (التي يقدمها المستشفى في شكل ندوات عامة وتعليمات وإرشادات لمرضى السكري، أو في شكل لقاءات فردية بين المرضى والطبيب المتغير المستقل الرئيس الذي توافر للمجموعة التجريبية ولم يتوافر للمجموعة الضابطة، وذلك بقصد التعرف على علاقة هذا المتغير المستقل بانصياع مرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين لتعليمات الطبيب في صورة الخبرة التربوية المكتسبة.

كما اعتمد الباحث على أسلوب المقابلة الشخصية للمفحوصين للحصول على المعلومات الديمغرافية الخاصة بأفراد عيِّنة الدراسة، وقيم سكر الدم المأخوذة من المريض الصائم (انظر الملحق).

كما استخدم الباحث التحليل والمقارنة بين المجموعتين بقصد التوصل إلى تعميمات في هذا المجال، يزيد بها الباحث رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

فروض الدراسة

يفترض الباحث الفروض التالية :

١ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التربوية التي تقدم لمرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين وانصياعهم لتعليمات العلاج كما يظهر في الانخفاض في قيم عيِّنات الدم في حالة الصيام.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قيم سكر الدم لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، بين الأميين والمتعلمين ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين المقيمين في المدينة والمقيمين في الريف، ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين أصحاب الفئة العمرية الأقل من خمسين سنة والأكثر من خمسين سنة، ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٥ ـ لا يختلف متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على لأنسولين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية، باختلاف عدد أولادهم (أربعة ـ فأقل) و(خمسة فأكثر).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مرضى السكري الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، والذين يتلقون علاجهم بمستشفى الملك خالد الجامعي بالرياض.

عيِّنة الدراسة وتصنفيها

قام الباحث باختيار عيِّنة عشوائية، اعتمد الباحث في اختيارها على سجلات المستشفى المدون بها أسماء وأرقام مرضى السكري، وحدد الباحث عدد أولئك الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين ثم أعاد ترقيم الكشف السابق ذكره فاتضح أن عددهم ١٣٤ مريضًا اختار الباحث منهم أصحاب الأرقام الزوجية فقط، حيث بلغت هذه العيِّنة ٦٧ مريضًا من مرضى السكري الذكور، غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين.

قسمت هذه العيِّنة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغت ٥٧ مريضًا والأخرى ضابطة وبلغت ١٠ مرضى، ويلاحظ قلة عدد أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للخبرة التربوية، وقد يرجع ذلك إلى أن تعرض المرضى للخبرة التربوية التي يقدمها المستشفى يعد أمرًا اختياريًا وليس إلزاميًا، وأن الأصل في مثل هذه الحالات أن يكون المشاركون في الخبرة التربوية أكثر من المتخلفين لارتباط هذه الخبرة بصحتهم، والصحة أثمن ما يملك الإنسان، كما أنه لا يحق للباحث لجوانب أخلاقية أن يعتمد حرمان مريض من حضور هذه الخبرة التعليمية لمجرد أنه يريد قياس أثر هذه الخبرة على صحة المريض. ويلاحظ أن مدى مشاركة أفراد العيِّنة في الخبرة التربوية يرتبط بمستواهم التعليمي، فتزداد هذه المشاركة بارتفاع مستواهم التعليمي، كمايتضح ذلك من جدول رقم١.

جدول رقم١. المشاركة في الخبرة التربوية حسب مستوى التعليم.

مستوى التعليم	درجة المشاركة							
	الأمي		الابتدائي		المتوسط		الثانوي	
	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية
نعم	١٨	٨٢	١٥	٨٣	٦	٧٥	١٨	٩٥
لا	٤	١٨	٣	١٧	٢	٢٥	١	٥
المجموع	٢٢	١٠٠	١٨	١٠٠	٨	١٠٠	١٩	١٠٠

المجموع = ٦٧.

خصائص العيِّنة

خصائص عيِّنة الدراسة حسب المستوى التعليمي

جدول رقم ٢ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب المستوى التعليمي .

مستوى التعليم	التكـرار	النسبة ٪
أمــــي	٢٢	٣٣
ابتدائـي	١٨	٢٧
متوسـط	٨	١٢
ثانوي فما فوق	١٩	٢٨
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص العيِّنة حسب عدد الأولاد

جدول رقم ٣ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب عدد الأولاد .

عـدد الأولاد	التكـرار	النسبة ٪
٠ ـ ٤	١٠	١٥
٥ ـ فأكثر	٥٧	٨٥
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص عيِّنة الدراسة حسب مكان الإقامة

جدول رقم ٤ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب مكان الإقامة .

الإقامــة	التكـرار	النسبة ٪
الريـف	٢٥	٣٧
المدينـة	٤٢	٦٣
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص عيِّنة الدراسة حسب العمر

جدول رقم ٥. توزيع عيِّنة الدراسة حسب العمر.

العمر (بالسنوات)	التكرار	النسبة ٪
٤٩ فأقل	٣٤	٥١
٥٠ سنة فأكثر	٣٣	٤٩
المجموع	٦٧	١٠٠

ثبات الأداة

أكد فوكس Fox [١٩، ص٣٥٣] أن عيِّنات الدم المسحوبة من المرضى على الريق (في حالة الصيام) تحقق تمامًا معايير الثبات وذلك بقوله إن ثبات الأداة يعني أن تكون البيانات data أكثر استقرارًا stability ، وأن تكون قابلة للإعادة والتكرار repeatability ، وأن تكون دقيقة precision.

صدق الأداة

من خلال أدبيات الدراسة، أكد فليتشر Fletcher أن استمرارية استخدام قيم عيِّنات الدم المسحوبة من المريض على الريق (في حالة الصيام) تعد مقياسًا صادقًا للتعرف على انصياع المرضى للعلاج، وذلك بقوله «إن القياس العام للسوائل الحيوية يعد أكثر الأساليب دقة» [٦، ص٦٣٦].

كما استخدم سميث Smith عيِّنات من الدم كأداة لقياس تأثير البرنامج التثقيفي الذي أعد لمرضى السكري للتعرف على انصياعهم لإرشادات الطبيب [١٨، ص١٦٥]. كما استخدم أيضًا ساكيت Sackett عيِّنات من الدم بالإضافة إلى تحديد الزيادة في الوزن كأداة قياس للتعرف على تقيد مرضى الكلى بالحمية الذين هم في حاجة إلى غسيل الدم hemodialysis لتحديد مستوى البوتاسيوم، ونيتروجين يوريا الدم B.U.N [٧، ص٣٥].

لذا يمكن القول بأن الأداة التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة، وهي استخدام قيم مستوى السكر في الدم للمرضى المصابين بمرض السكري، وغير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين في كل من الزيارتين بأنها أداة صادقة وثابتة، وأنها تقيس مدى انصياع المرضى للتعليمات العلاجية.

الطريقة الإحصائية

استخدم الباحث التكرارات والنسبة المئوية للتعرف على طبيعة الاختلاف في قيم سكر الدم المسحوبة من المرضى على الريق (في حالة الصيام) بالنسبة لمرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين في كل من الزيارتين للطبيب.

كما استخدم الباحث الاختبار التائي (ت) T. Test للتأكد من أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين قيم سكر الدم في كل من الزيارتين للطبيب بالنسبة لمرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين، مستخدمًا في مستوى ذلك (٠,٠٥) من الثقة لتحديد مستوى الدلالة الإحصائي.

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

الفرضية الأولى

والتي تنص على: (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التربوية التي تقدم لمرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين وانصياعهم لتعليمات العلاج كما يظهر في الانخفاض في قيم السكر في عيِّنات الدم في حالة الصيام).

يتضح من جدول رقم ٦ ما يلي:

١ - أن هناك تغيراً كبيراً في متوسط قيم سكر الدم بالنسبة لمن تعرضوا للخبرة التربوية إذ اتضح من الجدول أن الذين تعرضوا للخبرة التربوية، انخفضت نسبة السكر لديهم

جدول رقم ٦. الدلالة الإحصائية للتغير في قيم سكر الدم المأخوذة من أفراد العيِّنة في الزيارتين الأولى والثانية حسب الخبرة التربوية.

الخبرة التربوية	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم المأخوذة من أفراد العيِّنة (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نعم	٥٧	٨٥,١	١,٨٤٧٤	٣,٠٥٦	٣,٦٣-	**
لا	١٠	١٤,٩	٠,٥٠٠٠٠-	١,٥٩٧		٠,٠٠١

المجموع = ٦٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى ناقص القيم في الزيارة الثانية.

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

بصورة ملحوظة، وأن متوسط التغير في قيم سكر الدم بالنسبة لهم بلغت ١,٨٤٧٤ بينما بلغ متوسط هذا التغير بالنسبة للمرضى الذين لم يتعرضوا للخبرة التربوية الخاصة بهذا المرض نحو -٠,٥٠٠٠٠ بمعنى أن الذين تعرضوا للخبرة التربوية، كان التغير في قيم سكر الدم في صالحهم، بينما الذين لم يتعرضوا لهذه الخبرة كان التغير في قيم سكر الدم في غير صالحهم.

٢ - أكد اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى ٠,٠٥ من الثقة، وفي ضوء النتائج السابقة يمكن رفض الفرضية الأولى.

٣ - تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سميث [١٨، ص١٦٥]، من أن الجهد التثقيفي المكثف الذي يوجه إلى مرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين كان مفيدًا وأنه أدَّى إلى انخفاض قيم السكر في عيِّنات دم من تعرضوا لهذه الخبرة.

التفسير

١ ـ بالنسبة للذين تعرضوا للخبرة التربوية — في شكل لقاءات عامة تعرفوا من خلالها على طبيعة وخصائص مرض السكري وآثاره، وكيفية التعامل معه. . . إلخ — انخفضت لديهم قيم السكر في الدم وقد يكون السبب هو تعرفهم على هذا المرض، وإدراكهم لأبعاده، وتوصلهم إلى قناعة فكرية فرضت عليهم انصياعًا لأوامر الطبيب وتعليماته بخصوص التعامل مع هذا المرض.

٢ ـ بالنسبة للذين لم يتعرضوا لهذه الخبرة التربوية — رغم تأكيد المسؤولين عليهم بضرورة حضورهم مع زملائهم لهذه اللقاءات — فإن متوسط قيم سكر الدم لديهم قد ارتفعت، وازداد المرض خطورة، وقد يكون السبب راجعًا إلى ظروف معيشتهم وما يسودها من إهمال في صحتهم، وما يعانونه من مشكلات منعتهم من حضور هذه اللقاءات أو قد يرجع ذلك إلى عدم تقديرهم لخطورة المرض.

الفرضية الثانية

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، بين الأميين والمتعلمين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

يتضح من جدول رقم ١ وجدول رقم ٧ ما يلي:

١ ـ أن مستوى التعليم يعدُّ عاملاً مهمًّا في انصياع المرضى لتعليمات الطبيب، وأنه كلما زاد المستوى التعليمي زادت درجة الانصياع، يؤكد ذلك انخفاض قيم سكر الدم في عيِّنات المرضى، إذ اتضح من جدول رقم ٧ أن نسبة انخفاض متوسط قيم سكر الدم في عيِّنات الأميين أقل بكثير مما هي عليه بالنسبة للمتعلمين، ففي الحالة الأولى بلغ متوسط التغير ٤٥٠٠, ٠، بينما بلغ في الحالة الثانية ٢,٤٩٢٣.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأميين والمتعلمين عند مستوى ٠,٠٥ من الثقة.

٣ ـ في ضوء النتائج السابقة يمكن رفض الفرضية الصفرية الثانية.

جدول رقم ٧. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب المستوى التعليمي.

المتغير مستوى التعليم بالسنوات	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أمـــي	١٨	٣١,٥	٠,٤٥٠٠	٢,٦٩٣	٢,٤٥	٠,٠١٨ **
متعلـم	٣٩	٦٨,٥	٢,٤٩٢٣	٣,٠٢٨		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) من الثقة.

التفسـير

يختلف المتعلم عن الأمي في عدة نواحٍ لعل أهمها أن المتعلم أكثر قدرة على تقدير الأمور، ووزنها بدرجة أفضل من الأمي، لذا فتقديره لخطورة المرض وما يترتب على عدم انصياعـه من نتـائج تدفعه إلى التمسك بتعليمات الطبيب. وتفرض الأمانة العلمية على الباحث أن يشير إلى ما توصل إليه ساكيت [٧، ص٣٥] من أنه لا توجد علاقة بين درجة التعليم وبين انصياع المريض لتعليمات الطبيب، لكن ما توصل إليه ساكيت لا يتعارض مع ما توصلنا إليه، فما توصل إليه ساكيت هو نتيجة لدراسته على مجتمع تندر فيه الأمية إذ لا تتعدى ٣٪ في الولايات المتحدة الأمريكية [٢٠، ص٣٧]، فهو إذن يقارن بين مستوى تعليم وتعليم؛ أما في المملكة العربية السعودية فنحن نقارن بين تعليم ولا تعليم.

الفرضية الثالثة

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين المقيمين في المدينة، والمقيمين في الريف، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

جدول رقم ٨. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب مكان الإقامة.

المتغير / مكان الإقامة	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المدينة	٣٥	٦١,٤	٢,٠٦٢٩	٢,٩٢٥	٠,٦٧	٠,٥٠٧
الريف	٢٢	٣٨,٦	١,٥٠٤٥	٣,٢٩٥		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

يتضح من جدول رقم ٨ ما يلي:

١ ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى مكان الإقامة في الحضر والريف، إذ بلغ متوسط التغير في سكر الدم لسكان المدن ٢,٠٦٢٩، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لسكان الريف ١,٥٠٤٥.

٢ ـ في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الرابعة

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين أصحاب الفئة العمرية الأقل من خمسين سنة، والأكبر من خمسين سنة، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

يتضح من جدول رقم ٩ ما يلي:

١ ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى عمر المريض لفئتي أفراد العيِّنة (٠ ـ ٤٩ سنة) و(٥٠ سنة فما فوق)، إذ بلغ

متوسط التغير في سكر الدم لمن أعمارهم (٠ ـ ٤٩ سنة) ٢,٣٧٨٦، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن أعمارهم (٥٠ سنة فما فوق) ١,٣٣٤٥.

جدول رقم ٩. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب العمر.

المتغير العمر بالسنوات	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٠ ـ إلى أقل من ٥٠	٢٨	٤٩,١٢	٢,٣٧٨٦	٢,٧٥٨	١,٣٠	٠,٢٠٠
٥٠ ـ فأكثر	٢٩	٥٠,٨٨	١,٣٣٤٥	٣,٢٨٥		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

٢ ـ في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الخامسة

والتي تنص على: (لا يختلف متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية، باختلاف عدد أولادهم «أربعة فأقل» و«خمسة فأكثر»).

يتضح من جدول رقم ١٠ ما يلي:

١ ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى عدد الأولاد، خاصة بين المجموعة التي عدد أولادها (أربعة فأقل)، والمجموعة التي عدد أولادها (خمسة فأكثر)، إذ بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن عدد أولادهم (٤ فأقل) ٣,٥٢٢، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن أولادهم (٥ فأكثر) ١,٥٣٣٣.

٢ - في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

جدول رقم ١٠. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب عدد الأولاد.

المتغير عدد الأولاد	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٠ ـ ٤	٩	١٥,٨	٣,٥٢٢٢	٣,٩٥٢	١,٨٣	٠,٠٧٣
٥ ـ فأكثر	٤٨	٨٤,٢	١,٥٣٣٣	٢,٧٩٩		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

أجريت هذه الدراسة على عيِّنة من المرضى في مستشفى الملك خالد الجامعي، وتتكون العيِّنة من سبعة وستين من مرضى السكري الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، تعرض منهم ٥٧ مريضًا لخبرة تربوية، كما تم تحديد مستوى السكر بقياس قيم السكر في الدم على الريق (مع الصيام) في الزيارتين.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري (تتمثل في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية) الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢ ـ ما علاقة توافق وانصياع أولئك المرضى مع تعليمات العلاج الموصوفة لهم، بمستواهم التعليمي، ومكان إقامتهم وعمرهم وعدد أولادهم؟

أكد التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المرضى الذين تعرضوا للخبرة التربوية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والأميين من تعرضوا للخبرة التربوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية، لمن تعرضوا للخبرة التربوية تعود إلى مكان الإقامة، والعمر، وعدد الأولاد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصى بما يلي:

١ ـ أن تتضمن مناهج تعليم الكبار معلومات صحية وأخرى عن بعض الأمراض المزمنة، وأهمية اتباع المرضى لتعليمات الطبيب.

٢ ـ على العاملين في المرافق الصحية وخاصة أولئك المسؤولين عن تقديم خبرات تربوية للمرضى أن يقدموها بطريقة تتناسب وخلفية المريض الثقافية والاجتماعية، وأن يستخدموا في تقديمها وسائل جذابة مثل الأفلام، والشرائح، والصور.

٣ ـ أن يقوم المسؤولون عن تقديم خبرات تربوية في المراكز الصحية بتقويم هذه الخبرات ومن ثم تعديل محتواها وطرائقها في ضوء ما يسفر عنه هذا التقويم.

٤ ـ أن يراعي المسؤولون عند تخطيطهم للخبرات التربوية التي تقدم لمرضى السكري، أن تزودهم هذه البرامج بمعلومات عن هذا المرض، وآثاره، وتطوره، وأن تسعى هذه البرامج إلى تغير اتجاهاتهم بما يتناسب والحاجات العلاجية لهذا المرض، والمهارات اللازمة للتعامل معه.

الملحق

استمارة

استمارة المقابلة الشخصية لجمع البيانات

رقم ملف المريض: ....

تاريخ الميلاد: .... كما هو موضح في بطاقة المريض

عدد الأولاد: ....

مكان الإقامة: ☐ ريف ☐ حضر

أعلى تحصيل علمي: ....

أمي ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ + ١٨

ا) تاريخ تشخيص الإصابة بمرض السكري في مستشفى الملك خالد الجامعي ....

(من واقع الملف).

قيم عيِّنات سكر الدم في حالة الصيام في تلك الزيارة .... مول/ دي إل

ب) تاريخ أول عودة للطبيب بعد التشخيص بالإصابة بداء السكري ....

قيم عيِّنات سكر الدم في حالة الصيام في تلك الزيارة .... مول/ دي إل

جـ) تلقي الخبرة التربوية:

نعم ☐ لا ☐ (من واقع الملف)

المراجع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط. *خطة التنمية الرابعة* ١٤٠٥هـ/ ١٤١٠هـ.

[٢] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط. *منجزات خطط التنمية* ١٣٩٠هـ/ ١٤٠٤هـ.

[٣] وزارة المعارف. «مسيرة التعليم في المملكة لعام ١٤٠٧هـ.» *التوثيق التربوي*، م٢٩ (١٤٠٨هـ).

[٤] United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. *Demographic and Related Socio-Economic Data Sheet*, No. 4, Baghdad, June 1985.

[٥] Burnet, Mary. *ABC of Literacy*. Paris: UNESCO, 1965.

[٦] Fletcher, Susan W., Elizabeth Poppius, and S. J. Harper. "Measurement of Medication Compliance in a Clinical Setting Comparison of Three Methods in Patients Prescribed Digoxin." *Archives of Internal Medicine*, 139 (June, 1979), 635-38.

[٧] Sackett, David L., and Brian Hynes. *Compliance With Therapeutic Regimens*. London: John Hopkins University Press, 1976.

[٨] Krause, Marie V., and L. Kathleen Mahan. *Food Nutrition and Diet Therapy*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1979.

[٩] Berkow, Robert, ed. *The Merck Manual*. Rahway: Merck, Sharp, and Dohme, 1977.

[١٠] Ba'aqeel, Hassan S., Abdul-Aziz Meshari, Fahad Al-Abdul Jabbar, Abdullah A. Akiel, and Edward A. Kidess. "Maternal Risk Factors and Outcome of Pregenancy in a Teaching Hospital in Riyadh." *Annals of Saudi Medicine*, 9, No. 2 (March, 1989), 134-39.

[١١] Khwaja, Suraiya S., Hisham Al-Sibai, and Suliman A. Al-Suliman. "The Macrosomic Infant-Obstetric Outcome." *Saudi Medical Journal*, 17, No. 1 (January, 1986), 74-79.

[١٢] Mann, J. I., K. Pyorala, and A. Jeuscher. *Diabetes in Epidemological Perspective*. London: Churchill Livingstone, 1983.

[١٣] Gallagher, Eugene, Saadi M. Nazhat, and Shireen S. Rajarm. "Medical Sociology Outlined and Applied to the Arab Middle East." *Saudi Medical Journal*, 10, No. 6 (1989), 441-45.

[١٤] Bell, Joyce, and Pauline Chang. "Glycosuria and Diabetes Mellitus in Saudi Arabia." *Saudi Medical Journal*, 3 (October, 1982), 283.

[١٥] Abu-Aisha, H., Al-Khatir and A. Sinaidi. "The Epidemiology of Diabetes Mellitus in a Rural Community in Central Saudi Arabia." (Abstract 2.2.4) Abstracts of the Proceedings of the Fifth Saudi Medical Meeting, Riyadh, 1980.

[١٦] Kingston, Michael, William Scales, and Nicholes J. Y. Woodhouse. "Resistence to Ketoacidosis Despite Severe Hyperglycemia in Thin Adult Diabetes." *King Faisal Specialist Hospital Medical Journal*, 2, No. 3 (July, 1982), 139-46.

[١٧] House, W. C., L. Pendleton, and L. Panker. "Patients' Versus Physicians' Attributions of Reasons For Diabetic Patients' Noncompliance with Diet." *Diabetes Care*, 9 (July/August, 1986), 434.

[١٨] Smith, C. J., P. Abrahamson, A. Henshilwood, and F. Bonnici. "The Effect of an Intensive Educational Programme on the Glycaemic Control of Type I Diabetic Patients." *South African Medical Journal*, 71 (February, 1987), 164-66.

[١٩] Fox, David J. *The Research Process in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

[٢٠] الراوي، مسارع، و قمرالدين قرنبع. *قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ت.

The Influence of Educational Experience and Educational Level of Adult Male Non-Insulin Dependent Patients on their Compliance Behavior

Abdul Rahman S. Al-Hamidi

Professor of Adult and Continuing Education, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Sixty-seven male NIDDM patients were assessed for compliance behavior measured by FBS values. Variables were: structured educational experience; demographic variables of educational level, place of residence, age, and number of children. Significant differences ($p=0.05$) were noted with patients given educational experience and those with some previous formal education having more favorable compliance. Recommendations are: include health awareness in ABE curriculum, use health as a motivation toward literacy, assess patients' educational ability to comply with treatment, and assess patients' inclination to participate in structured educational experience when planning treatment of chronic illness.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٠٩ - ٦٦٨ (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

سامي محمد ملحم* و مياز خليل الصباغ**
* أستاذ الصحة النفسية المساعد و ** أستاذة المناهج وطرق التدريس المساعدة ورئيسة القسم،
كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتربية معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ويتناول البحث بالدراسة عنصرًا مهمًا وأساسيًّا في العملية التربوية. ويسعى إلى رفع مستوى كفاءة معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من أجل أداء دورهن الفاعل المتصل بالتعليم الصفي. واقتصر البحث على الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية فقط ولم يتعرض إلى غيرها من الكفايات الأكاديمية أو المهنية الأخرى.

وقد تم اشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وتحديدها من مصادرها الرئيسة الخاصة بأهداف تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية كما تحددها المفاهيم الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في هذه المرحلة، ومواصفات التعليم الجيِّد للمواد الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ومبادئها، والأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة بالمعلمة في التعليم الصفي. كما تمت مناقشة أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخلصة في البرنامج التدريبي المقترح.

لقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية كفايات معلمات المواد الاجتماعية المتصلة بتقويم تعليم الطالبات. وتم تنظيم البرنامج بحيث يشتمل على أكثر أنماط التنظيم شيوعًا في المنحى القائم على الكفايات. ويوصي الباحثان بأن تتولى كليات التربية للبنات تطبيق هذا البرنامج وفق الإرشادات التي

تضمنها البرنامج . وأن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تربية المعلمات المتخصصات في المواد الاجتماعية قبل الخدمة في كليات التربية للبنات . وذلك عن طريق تطوير برامجها الخاصة بالمواد الاجتماعية في ضوء قائمة الكفايات التعليمية الأساسية التي توصلت إليها هذه الدراسة .

أهمية الدراسة

بالرغم من الجهود التي تبذل من أجل رفع مستوى كفاءة المعلمات عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره مؤسسات إعداد المعلمات وتدريبهن قبل الخدمة أو في أثنائها ، أو عن طريق النشاطات الإشرافية والتطويرية التي تقوم بها أجهزة الإشراف التربوي في الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية . إلا أن هذه الجهود كثيراً ما تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمة نفسها وقدرتها على تنظيم تعلم طالباتها واستثارتهن لتطبيق التعلم المنشود وتيسيره .

ولقد شغل البحث في رفع مستوى كفاءة المعلمة الفكر التربوي ولا يزال ، منذ زمن بعيد . ومـا زال الحديث عن التعليم الفعَّال ضمن مواصفات وشروط معينة يشغل فكر الباحثين التربويين والفكر التربوي بشكل خاص . وكثيراً ما يتساءل الباحثون عن ماهية الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في التعليم الفعَّال :

— فهل هناك قواعد يتفق عليها المربون تحدد شروط التعليم الفعَّال ومواصفاته؟

— وهل إتقان المادة الدراسية من قبل المعلمة يعكس بالضرورة تعليمًا جيدًا أو فعَّالاً؟

— وهل يعتبر التعليم جيِّدًا أو فعَّالاً [١ ، ص ص ١٢٤ - ١٣٢] إذا قامت المعلمة بـ :

— استخدام المرونة والتجريب عند قيامها بعملية التعلم؟

— إتقان مهارات الاتصال والحوار وإثارة الأسئلة مع المتعلمات وإتقانها للمادة الدراسية كذلك؟

— إظهار اتجاهات ودية نحو المتعلمة؟
— تقديم تعليم شخصي مباشر تخاطب فيه المتعلمة؟

— أم أن مهام التعليم الجيِّد والفعَّال [٢ ، ص ص ٢٤ ـ ٢٥] يجب أن ترتبط بأدوار التخطيط والتنظيم والمراقبة والقيادة؟

يتفق المربون [٣، ص ص ٥١ ـ ٥٥] على أن المعلمة الفعَّالة، هي التي تمتلك الكفايات الأساسية للتعليم لكنهم يختلفون حين يحددون هذه الكفايات. وهناك العديد من قوائم الكفايات التي قال عنها مصمموها إنها يجب أن تتوافر لدى المعلمة الفعَّالة. وعلى سبيل المثال لا الحصر، فقد عرض الباحثان لعدد منها في موقع آخر من البحث. فأي الكفايات أكثر اتصالاً بالتعليم الفعَّال؟

يشير أحمد عباس [٤ ، ص ص ١٥٢ ـ ١٥٣] في هذا الصدد إلى أن برامج إعداد المعلمات القائمة على الكفايات تتحدد في ضوء أهمية الكفايات التعليمية الأدائية كأساس تقوم عليه برامج الإعداد والتدريب، وعلى قدرة المعلمة على تأدية العمل بكفاءة وفعالية. ويرى أن برامج إعداد المعلمات القائمة على الكفايات هي تلك البرامج التي تحدد الكفايات التي يجب على المتدربة (سواء كانت طالبة/ معلمة، أو معلمة طالبة) تأديتها بإتقان مما يحدد بوضوح المعيار الذي سوف يتم فيه تقويم كفايات المعلمة على أساسه.

ولما كانت برامج تدريب المعلمات تعنى أساسًا بتدريب المعلمات المتدربات قبل الخدمة أو أثناءها على مهارات إتقان شروط التعليم الجيِّد وبالتالي، فإن الكفايات التعليمية ترتبط بهذه الشروط. كما ترتبط هذه الكفايات أيضًا بالأدوار المتغيرة للمعلمة. فقد سعت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائم على أساس هذه الأدوار المتغيرة للمعلمة والخصائص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات من أجل تحسين أدائها في العمل.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها:

— تتناول عنصرًا مهمًّا وأساسيًّا في العملية التربوية. وتسعى إلى رفع مستوى كفاءة معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من أجل تحقيق أداء أفضل للتعليم الصفّي.

— تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب المعلمات القائم على الكفايات في البيئة العربية السعودية.

— يمكن أن تفيد منها الجهات المسؤولة في مجال تحسين عملية التعلم لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

— كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير أساليب إعداد برامج تدريب المعلمات وتوجيهها نحو تحقيق فهم أفضل للكفايات التعليمية المتخصصة للمناهج الدراسية المختلفة.

— وقد تفيد هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة أو أثناءها بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلمة على اكتساب المهارات اللازمة من أجل تحسين مستويات الأداء في العمل.

— وقد يفيد من نتائج هذه الدراسة، المعلمة نفسها في تقويمها الذاتي لعملها من خلال إتقانها لعدد أكبر من الكفايات التعليمية لمرحلة الدراسة التي تقوم بتدريسها، والمادة الدراسية التي تعلمها.

تحديد المشكلة

وإزاء ما سبق ذكره، فإن مشكلة الدراسة تتحدد على النحو التالي: «تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية».

ومن أجل تحقيق هذا الغرض، فقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة المبينة أدناه والقيام بالجوانب التالية:

أولاً: ما الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة الدراسات الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ثانيًا: ما الكفايات التعليمية التي لا تتقنها المعلمة وتحتاج إلى تدريب عليها؟

ثالثًا: اقتراح برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية في ضوء ما تكشف عنه الدراسة في السؤالين الأول والثاني.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور التالية:

أولاً: توضيح كل من مفهوم الكفايات التعليمية ومصادر اشتقاقها الرئيسة وتنظيم البرامج الخاصة بتدريب المعلمات القائمة على الكفايات، وذلك من خلال مراجعة نتائج البحوث والدراسات التي تمت في هذا المجال بحيث يخدم هذا الهدف في تكوين الإطار النظري للدراسة.

ثانيًا: تحديد الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا: اقتراح برنامج خاص لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائم على أساس الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية. ويحقق الأدوار المتغيرة للمعلمة. كما تتوافر فيه الخصائص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات.

رابعًا: عرض نتائج الدراسة التطبيقية التي أجراها الباحثان على عيِّنة ممثلة لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في مدينة الرياض.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، فإنه يمكن تقسيم الدراسة الحالية إلى الجوانب الرئيسة التالية:

ا - الإطار النظري

ب - الدراسات والبحوث السابقة

جـ - إجراءات الدراسة

د - الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الجانب الأول: الإطار النظري

أولاً: الكفايات التعليمية

حتى تتمكن المعلمة من أداء مهامها الرئيسة المنوطة بها في إطار دورها كمنظمة للتعلم ومسيرة له، فإن عليها أن تمتلك عددًا من الكفايات التعليمية وتتقنها. والمعلمة الكفء competent هي تلك التي تمتلك جميع المتطلبات اللازمة للقيام بوظيفتها كمعلمة، حتى ولو لم تكن قد قامت بأدائها فعلاً [٥، ص١٣].

وقد تحدث الباحثون [٦، ص٢٤؛ ٧، ص٣٩] حول مفهوم الكفاية باعتبارها تمثل مجمل السلوك المتضمن: للمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي توظفها المعلمة من أجل تعديل سلوك الطالبات وتحقيق الأهداف المرجوة.

ولا شك أن الاهتمام بالكفايات التعليمية قد ولد ما سمى فيما بعد بحركة التربية القائمة على الكفايات competency-based teacher education والتي نشأت نتيجة عدد من العوامل والحركات تمثلت في [٤، ص ص ٩٤ - ١٠٢]:

— الاهتمام المتزايد بتطبيق مبدأ المسؤولية في التربية : على اعتبار أن المعلمة الجيدة، هي التي تستطيع طالباتها القيام بالأعمال التي خططت لأن يقمن بها . ومن هنا كان الاهتمام بتربية المعلمة أولاً قبل المعرفة وفي أثنائها، واختيار أفضل العناصر لمهنة التعليم، مع الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم .

— اعتماد الكفاية بديلاً عن المعرفة والنجاح بمساقات نظرية، بحيث أصبح يحكم على المعلمة بمقدار ما تستطيع أن تعمل، وليس بمقدار ما تعلم بالرغم من أن بعض ما تعلمه يكون مهمًا في بعض الأحيان .

— منح الشهادات القائمة على الكفايات بهدف التأكيدات على الأداء، والتطبيق أكثر من المعرفة، وأن المعيار الذي اتخذ لتقويم المعلم هو فيما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يشعر به .

— تطور التكنولوجيا التربوية : لتمثل تطبيق العلم على العمل من أجل أن يصل المتعلم بواسطة التعليم المبرمج إلى أهدافه خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت .

— تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلمية سلوكية : فالكفاية الواحدة تحدد سلوكها بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعلمية يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوَّم .

— التعلم الإتقاني : mastery learning فالتعلم المتقن لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم individualization instruction مع الاهتمام بالأداء . بحيث تهتم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة لجعله قادرًا على التعلم .

— حركة التجريب : المرتبطة بالتغير المتسارع للعالم وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك الاجتماعي .

— اختلال مفهوم التعليم: فالتعليم يهتم هذه الأيام بالأدوار والمهام المنوطة بالمعلم.

— حركة التربية القائمة على العمل الميداني: بحيث تتاح الفرصة للمعلمين من أجل مشاهدة المواقف التعليمية في المدارس وملاحظتها، وممارسة عملية التعليم نفسها.

— حركة تفريد التعليم: بحيث تنشغل الطالبات بمهمات تعلمية تتناسب وحاجاتهن ومستوياتهن النمائية وأساليبهن الإدراكية، ومبنية على مبادىء التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحديد الحاجات.

— الحركة السلوكية: بهدف الإعداد والتدريب والتربية وتشكيل السلوك وتعديله، مستخدمة مبادىء البرمجة والتغذية المرتدة وتحديد الأهداف بدقة.

— أسلوب النظم: system approach ومن الضروري تحديد كفايات أية تربية في ضوء الإطار الكلي الشامل، ومن ثم تحديد عناصر هذا الإطار وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر.

الخصائص المميزة لحركة التربية القائمة على الكفايات

ولحركة التربية القائمة على الكفايات عدد من السمات والخصائص المميزة [٨، ص ص ٤١ ـ ٤٦] فهناك سمات تتعلق بـ:

— الأهداف التعليمية: بحيث تكون الأهداف محددة سلفًا وبشكل واضح، يشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.

— أساليب الإعداد: ولا بد لأجل ذلك، من توفير الفرص الخاصة بالتدرب على الكفايات في المجال الميداني ولا بد من مراعاة الظروف المؤدية إلى ذلك، مع التركيز على الممارسة العملية بهدف امتلاك القدرة على العمل.

— الدور الفعَّال للمتعلم : بحيث تدور حركة الكفايات على المتعلم وتؤكد على طرق التعلم المختلفة (مثل : التعلم بـ : المجابهة، المراسلة، الوسائل السمعية والبصرية، التعلم الموجه ذاتيًا، إلخ).

— التقويم : بحيث تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل دون النظر إلى الوقت في هذه العملية.

مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية المطلوب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية

وتعتبر عملية تحديد الكفايات التعليمية المتوقع اكتسابها من قبل المعلمات الأسس التي يرتكز عليها مخططو برامج تدريب المعلمات في بنائهم لها. وقد حدد كل من باتيب Pateep [٩] وكوبر Cooper [١٠، ص ص ١٧ ـ ١٩] الأسس التي يمكن اشتقاق الكفايات التعليمية الخاصة بالمعلمات منها والتي ينبغي على مخططي برامج تدريب المعلمات تضمينها في برامجهم بحيث اشتملت على كل من :

— الأساس الفلسفي : philosophical base من أجل تحديد :

— دقيق للمسلمات والقيم المتعلقة بطبيعة الفرد وأغراض التربيةوأهدافها، وطبيعة العملية التعليمية / التعلمية.

— نتاجات التعلم المرغوبة لدى الطالبات في ضوء هذه المسلمات.

— مواصفات أدوار المعلمة من أجل اشتقاق الكفايات اللازمة لقيامها بهذه الأدوار.

— الأساس التجريبي : empirical base المرتبط بمعرفة المعلمة القائمة على الخبرة والتجريب.

— الأساس القائم على المادة الدراسية : subject matter base بحيث يتوقع دراستها من قبل المعلمات المتدربات.

— الأســاس القــائم على الممارســات: practitioner base بحيث يتم اشتقـاق الكفايات من عملية تحليل الوظيفة التي تؤديها المعلمات الناجحات في أدائهن لعملية التعلم.

هذا، بالإضافة إلى المصادر الرئيسة الخاصة باشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في:

— أهداف تدريس المواد الاجتماعية لمرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

— مواصفات التعليم الجيِّد للمواد الاجتماعية ومبادئها.

— الأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة في التعليم الصفِّي.

ثانيًا: تنظيم البرامج الخاصة بتدريب المعلمات القائمة على الكفايات

وحتى يتمكن مخططو برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات من تنظيم برامجهم وإعدادها، فإنه ينبغي عليهم الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي تتميز بها برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات [٤؛ ٩؛ ١١، ص ص ٢٨ - ٢٩] والتي تتمثل في أنها:

— تتضمن اشتقاق الكفايات التعليمية (من مهارات ومعارف وسلوك واتجاهات) بحيث تمثل أهداف البرنامج والأدوار والمهام المطلوبة من المعلمة/ المتدربة.

— تكون المعايير المستخدمة في تقويم كفايات المعلمة/ المتدربة مبنية على أساس هذه الكفـايات منسجمـة معهـا، واضحة في تحديدها لمستويات الإتقان المقرر، ومعلنة للمعلمة/ المتدربة بشكل مسبق.

— تستخدم أداء المعلمة/ المتدربة كمؤشر أساسي لامتلاكها الكفاية، وتأخذ بالاعتبار المعرفة النظرية لها من قبل المعلمة/ المتدربة.

— تحدد مستوى تقدم المعلمة/ المتدربة من خلال وضوح الكفايات في أدائها. وليس من خلال نجاحها في المواد التي تدرسها أو الوقت الذي تستغرقه في الأداء.

— تهدف إلى تيسير اكتساب المعلمة/ المتدربة للكفايات بشكل واضح.

— تقوم على مبدأي: التفريد individualization والشخصية personalization في التعليم الذي يتم عن طريق الوحدات التنظيمية modules.

— تعد برنامجًا نظاميًا systematic واضح المعالم.

— تركز على متطلبات التخرج وليس على متطلبات الالتحاق بالبرنامج.

— تظهر المعلمة/ المتدربة في أدائها امتلاكها للكفايات (التي تم تحديدها كأهداف للبرنامج) بنجاح لدى انتهاء البرنامج.

تسمح بقاعدة عريضة في اتخاذ القرارات.

تركز على: المفاهيم، المهارات، المعارف، والأدوات التي يمكن تعلمها في مواقف تعليمية محددة.

تشارك المعلمات/ المتدربات والمسؤولات عن التدريب في تصميم النظام التعليمي في البرنامج.

تنظر إلى عملية إعداد المعلمات وتدريبهن على أنها عملية دائمة ومستمرة.

وعلى مخططي برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات أن يضمّنوا برامجهم الخاصة بتربية المعلمات القائمة على الكفايات للجوانب التالية:

ا - الأنماط التنظيمية

التي تستخدم عادة في بناء برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات والمتمثلة في الأنماط التنظيمية modules التي ترتكز على نظام التعلم الذاتي، كما تعتبر أداة التعلم الرئيسة في برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات، وتتكون الوحدة التنظيمية من [٤، ص ص ٢٥٢ - ٢٦٠]:

— المقدمة: وتوجه عادة لمن يقوم باستخدام هذه الوحدة (المعلمة / المتدربة) بهدف تعريفها بالوحدة التنظيمية وإثارة اهتمامها بموضوعها.

— النظرة الشاملة: prospective وتشتمل على:
— موضوع الوحدة التنظيمية وعنوانها بشكل واضح ودقيق.
— مبررات إعداد الوحدة وأهميتها بالنسبة لمن يقوم باستخدامها، بالإضافة إلى تحديد الأهداف التي يؤمل تحقيقها جراء استخدام هذه الوحدة.
— مضمون الوحدة التنظيمية: بما فيها من وحدات تعليمية / تعلمية، ومواد تعليمية / تعلمية مساعدة (أفلام، قراءات إضافية إن وجدت).
— المدة المقترحة لتنفيذ الوحدة: والفئة التي سوف تقوم باستخدامها.
— مقترحات تنفيذ الوحدة التنظيمية.

— الاختبار التشخيصي القبلي: pre-test بحيث تقوم مستخدمة هذه الوحدة بالإجابة عن فقرات الاختبار القبلي قبل البدء بدراسة الوحدة من أجل تحديد امتلاك المعلمة/ المتدربة للكفايات التي تحاول الوحدة التنظيمية تطويرها لديها، ومدى حاجة المعلمة / المتدربة لدراسة هذه الوحدة واستعدادها لها.

— المواد التعليمية / التعلمية المرجعية أو العناصر الممكنة : بحيث تمثل العناصر أو الأنشطة التي يمكن للمعلمة / المتدربة من تحقيقها . وتكون عادة على أشكال مختلفة . فهناك أنشطة :

— قبلية : pre-requiste activities يفترض أن تقوم بها المعلمة / المتدربة قبل دراستها للوحدة التنظيمية .

— مطابقة : equivalent activities تتطلب منها أداء سلوك مطابق للسلوك الذي تتطلبه أهداف دراسة الوحدة التنظيمية .

— مناظرة : analogous activities تعطى للمعلمة / المتدربة حتى تقوم بها وتكون مناظرة لتلك التي تتطلبها الأنشطة المرتبطة بالأهداف التي تسعى الوحدة التنظيمية إلى تحقيقها .

— الاختبار التشخيصي البعدي : post-test وغالبًا ما يكون شبيهًا في مكوناته بالاختبار التشخيصي القبلي من تحديد ما تم تعلمه من قبل المعلمة / المتدربة .

ب ـ الدورات المصغرة Minicourses

[٤ ، ص ص ٢٥٢ ـ ٢٦٠] وهي إحدى صور تنظيم برنامج تدريب المعلمات في ضوء منحنى تربية المعلمين القائمة على الكفايات . وتمثل الدورة المصغرة رزمة تدريبية package تقوم على التعليم الذاتي ، وتسعى إلى تمكين المعلمة / المتدربة من اكتساب مهارات تعليمية محددة بطريقة مفردة انطلاقًا من شعورها بالحاجة إلى مثل هذه المهارة ومتقدمة بالسرعة التي تتناسب وظرفها . كما تتميز الدورة المصغرة بخصائص تتمثل في أنها :

— رزمة تدريبية قائمة بذاتها ، ويمكن تنفيذها بطريقة مرنة .

— تركز على مهارات تعليمية محددة وقابلة للملاحظة والرصد السلوكي كما تركز على الدور الحيوي الذي تؤديه .

— تحرص على تزويد المعلمة / المتدربة بتغذية راجعة feedback إلى بطاقات خاصة تستعين بها في تقويم محاولاتها المتتالية لتوظيف المهارة المعنية في مواقف التعليم المصغر.

— تحرص على توجيه المعلمة / المتدربة إلى أنشطة متتابعة تمكنها من القيام بها لتعزيز ما اكتسبته من مهارات بعد إنهاء الدورة.

جـ ـ التوليفات التدريبية Learning Clusters

[١٢، ص٢١] وهي عملية دمـج عدد من المهارات المترابطة التي تتصل بإحدى المهمات التعليمية الأساسية المعلمة / المتدربة تنتظم في خمس مجموعات رئيسة هي :

— مهارات حث الطالبات على الاندماج
  — التهيئة الحافزة
  — تنويع المثيرات
  — الغلـق

— مهارات طرح الأسئلة
  — الطلاقة في طرح الأسئلة
  — الأسئلة السابرة
  — أسئلة عمليات التفكير العليا
  — أسئلة التفكير المتمايز

— مهارات العرض
  — المحاضـرة
  — التكرار المخطط
  — ضرب الأمثلة

— مهارات زيادة إسهام الطالبات
— التلميح الهادىء
— تقدير السلوك المنتمي
— الصمت والتلميحات غير اللفظية

— مهارات ذخيرة الاستجابات
— الاستجابات اللفظية
— الاستجابات غير اللفظية
— الجمع بين الاستجابات اللفظية وغير اللفظية

الجانب الثاني: الدراسات والبحوث السابقة

تناولت البحوث والدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية ثلاثة جوانب رئيسة. يتناول الباحثان عيِّنة منها.

أولاً: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بإعداد الكفايات التعليمية العامة

وتشير هذه المجموعة من الدراسات إلى إعداد قوائم الكفايات التعليمية العامة التي تحتاج إليها المعلمة، بغض النظر عن المادة التي تقوم بتعليمها لطالباتها أو مستوى الطالبات اللواتي تدرسهن.

فقد أشار أحمد الخطيب [١٣] في دراسته حول الكفايات التعليمية العامة التي يحتاج إليها معلم المدرسة الثانوية في الأردن إلى سبع وثمانين كفاية تعليمية يحتاج إليها معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

وقـدم كل من جونسـون وآخـرين .Johnson et al [٥] دراسـة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة للمعلم من أجل ممارسة التعليم بشكل فعَّال، اشتملت على ٥٢ كفاية تعليمية تم تصنيفها في تسع مجموعات تمثل المهام والأدوار التي يؤديها المعلم.

وحدد كل من كولت وتشابيتا Collette and Chiappetta [١٤، ص ص ٥٣ ـ ٥٨] الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي العلوم الذين يطبقون الدورات المصغرة minicourses الخاصة ببرنامج العلوم المسمى (نظام تدريس العلوم القائم على التعليم المفرد Individualized Science Instructional System).

وفي دراسة لمحمد موسى [١٥] حول بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، هدف فيه إلى معرفة المستويات الحالية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من حيث الكفاءات التدريسية، والكشف عن نواحي الضعف والقوة فيها بهدف العمل على تطويرها وعمل برنامج يفيد في تدريب معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات.

ثانيًا: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بإعداد الكفايات التعليمية الخاصة بالمواد الاجتماعية

وتناولت هذه المجموعة من الدراسات إعداد قوائم بالكفايات التعليمية الخاصة بالمواد الاجتماعية التي تحتاج إليها معلمة المواد الاجتماعية.

ففي دراسة لجروس ودينسن Gross and Dynneson [١٦] حول تطوير المواد الاجتماعية منذ القدم وحتى وقتنا الحاضر، هدفت إلى وضع برنامج لتدريس المواد الاجتماعية كجزء من دراسات يجريها المجلس القومي للمواد الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية تم فيها تحديد العناصر الأساسية لبرنامج جيِّد في تدريس المواد الاجتماعية.

وقدمت مياز الصباغ [١٧] دراسة حول تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبنه من كفايات تدريسية، هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بعامة ومدرسة التاريخ بخاصة، ثم تقويم مدى ممارسة مدرسات التاريخ لهذه الكفايات.

وأشارت الدراسة التي قام بها عبده محمد المطلس [١٨] حول تقويم مقررات طرق تدريس التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء، في ضوء الكفاءات الأدائية الواجب توافرها لدى معلم التاريخ، إلى انخفاض في مستوى أداء طلاب المستوى الرابع بشعبة التاريخ للكفاءة في استخدام المصادر الأصلية، واستخدام الأحداث الجارية والأسلوب القصصي في تدريس التاريخ.

ثالثًا: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بتدريب المعلمين القائم على الكفايات

فقد قامت رسما ـ كوردورا Risma - Courdura [١٩] ببناء ثلاث وحدات تنظيمية من أجل تطوير كفايات معلمي العلوم في مجالات التخطيط للتعليم والمواد التعليمية، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تدريس العلوم، والتقويم.

وحدد أحمد عباس [٤] أربعة أدوار للمعلم تتعلق باختيار الأهداف التعليمية وتصميم النشاط التعليمي، وإثارة دوافع الطلاب للتعلم، وتوفير البيئة المناسبة، وتقويم عملية التعلم. ففي دراسة له بعنوان «برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه» تم فيها تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية اللازمة لتربية معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه.

وبتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، قام مهدي السامرائي [٢٠] بدراسة تحليلية مقارنة حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي، هدفت إلى الكشف عن واقع حركة تربية المعلمين في دول الخليج العربي، وتقويم هذا الواقع بالنقد والتحليل والمقارنة. واقترح في ختام دراسته عددًا من التوصيات الخاصة بأهداف البرنامج وانتقائه وتأسيس مناهجه.

وقدم فتحي ملكاوي [٢١] تصورًا شاملًا لعدد من أنماط تدريب المعلمين وأساليبه، مشيرًا إلى أن تحسين التعليم عملية تغيير في الأداء نحو الأفضل.

وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات والبحوث لدى بنائهما للكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك عند إعدادهما للبرنامج التدريبي المقترح القائم على أساس الأدوار المتغيرة للمعلمة، والخصائص التي تتميز بها برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات، ولما تضمنته هذه الدراسات والبحوث في مجال تربية المعلمات القائمة على الكفايات، وما توصلت إليه من نتائج في طرق تحديد الكفايات واشتقاقها من حيث:

— إعادة صياغة المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم وفق فلسفة تربوية جديدة قائمة على الكفايات.

— تحليل أدوار المعلمة وتسجيل أنشطتها اليومية التي تقوم بها وتحديدها.

— حاجات الطالبات كمنطلق يجدر بالمعلمة التعرف إليها حتى تكون قادرة على التعامل معها بنجاح.

— تقدير حاجات المعلمة والطالبة الاجتماعية كأساس لتحديد الكفايات التي تحتاجها المعلمة.

— اعتماد نظرية تربوية تحدد الكفايات التي تتفق مع آمال وتطلعات المجتمع الذي تعيش فيه المعلمة ويرغب في اكتساب المعلمة لها.

— تحديد مستويات الأهداف المتتالية التي يؤمل تحقيقها من تحديد الكفايات التعليمية الأساسية.

— مراجعة قوائم الكفايات التعليمية العامة والمتخصصة التي تم إعدادها وتطويرها من قبل الباحثين والقائمين على برامج تطوير المناهج الدراسية.

— مشاركة العاملات في مهنة التعليم في تحديد الكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح.

— مشاركة المنتفعات من البرامج التدريبية الخاصة بتدريب المعلمات أثناء الخدمة.

الجانب الثالث: إجـراءات الدراسـة

أولاً: مجتمع الدراسـة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن ١٨٩ معلمة (جدول رقم١).

جدول رقم١: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل*.

الرقم	التخصص الدراسي	موقـع العمـل		المجمـوع
		شرق الرياض	غرب الرياض	
١	التـاريخ	٣٧	٣٢	٦٩
٢	الجغرافيـا	٣٨	٣٢	٧٠
٣	علم النفس	١٤	١١	٢٥
٤	علم الاجتماع	١٤	١١	٢٥
	المجمـوع	١٠٣	٨٦	١٨٩

* الرئاسة العامة لتعليم البنات: إدارة تعليم غرب الرياض وشرق الرياض، التعليم الثانوي، العام الدراسي ١٤٠٩/ ١٤١٠ هجرية.

ثانيًا: عيِّنة الدراسة

اشتملت عيِّنة الدراسة الحالية على ٧٩ معلمة ممن تم اختيارهن عشوائيًّا من مجتمع الدراسة بحيث شملت العيِّنة تخصصات المواد الاجتماعية الأربعة: التاريخ، والجغرافيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. ويبين الجدول رقم ٢ توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل.

جدول رقم٢: توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل.

الرقم	التخصص الدراسي	موقع العمل		المجموع
		شرق الرياض	غرب الرياض	
١	التاريخ	١٥	١٨	٣٣
٢	الجغرافيا	١٤	١٠	٢٤
٣	علم النفس	٨	٥	١٣
٤	علم الاجتماع	٤	٥	٩
	المجموع	٤١	٣٨	٧٩

ثالثًا: أدوات الدراسة

قام الباحثان ببناء أدوات القياس التالية تحقيقًا لأغراض الدراسة الحالية:

قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الثانوية

١) قام الباحثان بتطوير قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية. اشتملت على أربعة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: ويتعلق بكفايات التخطيط للدرس والإعداد له : ويشتمل على واحد وثلاثين كفاية تعليمية تتناول الجوانب التالية :

— الأهداف التعليمية
— المادة الدراسية
— الوسائل والأنشطة
— الطريقـة
— أساليب التقويم

المجال الثاني: ويتعلق بكفايات تنفيذ التدريس : ويشتمل على اثنتين وستين كفاية تتناول الجوانب التالية :

— مهارات عرض الدرس
— صياغة الأسئلة وتوجيهها
— إثارة الدافعية
— التعزيز
— مهارات الانتقال
— إدارة الفصل الدراسي
— الوسائل التعليمية

المجال الثالث: ويتعلق بكفايات التقويم : ويشتمل على عشر كفايات تتناول تقويم تعلم الطالبات .

المجال الرابع: ويتعلق بكفايات العلاقات الإنسانية : ويشتمل على ست وثلاثين كفاية تتناول الجوانب التالية :

— التفاعل مع الطالبات
— التفاعل مع أولياء الأمور

٢) وقد اعتمد الباحثان في تطويرهما لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بالبرنامج المقترح على ما تمت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس التي عالجت موضوع الكفايات بشكل مستفيض. وبيَّنت الأسس التي يجب اتباعها في اشتقاق الكفايات التعليمية والمصادر الرئيسة الخاصة باشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية.

٣) وقد استعان الباحثان بعدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في كل من الجامعات الأردنية والسعودية وعدد من المشرفات التربويات للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض بهدف مراجعة الصورة الأولية لقائمة الكفايات التعليمية وتطويرها ووضعها في صيغتها النهائية.

٤) وللتأكد من صدق هذه الكفايات تم عرضها في صورة استبانة لاستطلاع رأي المعلمات والمشرفات التربويات حول مدى أهمية هذه الكفايات بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدريب عليها.

٥) وبناء على نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية، تم التوصل إلى قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلمة المؤهلة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتقوم المعلمات — موضوع الدراسة — بإبداء رأيهن حول مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدرب على الكفاية. ووضع لكل منها مقياس تقدير من خمس درجات تتدرج من الأهمية الواضحة للكفاية بالنسبة للمعلمة/ المتدربة إلى عدم الأهمية، وكذلك، من الحاجة الملحة للتدرب على الكفاية إلى عدم الحاجة أبدًا (ملحق رقم١).

وتقدر درجة المعلمة/ المتدربة حسب نموذج التصحيح الخاص بالقائمة بحيث يمثل مجموع الدرجات على كل مجال الدرجة الكلية لقائمة الكفايات في كل من مجالات القائمة الأربعة.

٦) وحتى يتأكد الباحثان من مدى صدق قائمة الكفايات التعليمية الأساسية فقد تم عرضهـا على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص الذين وافقوا بالإجماع على صلاحية القائمة وصدقها.

٧) كما تم تطبيق القـائمة على ٣٠ معلمة ممن يعملن في مرحلة الدراسة الثانوية ويقمن بتـدريس المواد الاجتماعية لها مرتين يفصل بين مرتي التطبيق عشرون يومًا. وتم حساب ثبات القائمة باستخراج معاملات الارتباط الخاصة بكل مجال من مجالات القائمة واستخراج معامل الارتباط الكلي للقائمة على كل من: مدى أهمية الكفاية بالنسبة لمعلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية، ومدى حاجتها للتدرب على الكفاية. ثم صححت معـاملات الارتباط إحصائيًا من استخراج معامل ثبات القائمة باستخدام معادلة سبيرمان وبراون Spearman and Brown [٢٢، ص ص ٤١١ ـ ٤١٦].

ويبين الجدول رقم ٣ قيم معاملات الثبات الكلية والجزئية لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية لكل من مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدرب على الكفاية.

جدول رقم٣. قيم معاملات الثبات الكلية والجزئية لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية لكل من مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن وحاجتهن للتدرب على الكفاية.

الرقم	البيان	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	القائمة الكلية
١	مدى أهمية الكفاية بالنسبة لمعلمة المواد الاجتماعية	٠,٨٠٩	٠,٦٢٥	٠,٧٥١	٠,٨٢٨	٠,٨١٩
٢	مدى حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية	٠,٨٥٣	٠,٧٥٩	٠,٨٠٤	٠,٨٣٥	٠,٨٤٨

رابعًا: محـددات الدراسـة

اعتمـد البـاحثـان في دراستهـما الحـالية على أداة القياس الرئيسة الخاصة بتحديد الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية كأداة رئيسة واحدة لجمع بيانات الدراسة، بحيث تقيس هذه الأداة أساسًا كلاً من: أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية ومدى حاجتهن للتدرب على مثل هذه الكفايات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وحاول الباحثان التقليل من احتمال وجود تحيز في استجابات أفراد عيِّنة الدراسة من المعلمات على أداة القياس هذه من خلال التأكيد في صدر الاستبانة على أن البيانات التي يمكن الحصول عليها من تطبيق قائمة الكفايات ستبقى سرية، وأنها لأغراض البحث العلمي.

كما اقتصر البحث على تحديد الكفـايات التعليمية الواردة في أداة القياس بالنسبة لمعلمـة المواد الاجتماعية العاملة في المرحلة الثانوية فقط بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ولا يتعرض إلى غيرها من الكفايات الأكاديمية أو المهنية الأخرى. وبالتالي فإنه لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة على قطاعات أخرى من المعلمات اللواتي يقمن بتدريس مواد دراسية مختلفة.

خامسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها

١ - نتائج اختبار السؤال الأول

يشير السؤال الأول للدراسة الحالية إلى الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمـة المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، علم اجتماع، علم نفس) العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ومن أجل تحقيق هذا الغرض تم تطبيق قائمة الكفايات التعليمية على جميع معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض. واستخدم الباحثان

كلًا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان أكثر الكفايات التعليمية أهمية بالنسبة للمعلمة (جدول رقم٤).

ويوضح الجدول رقم ٤ الأمور التالية:

١) تراوحت متوسطات درجات أداء المعلمات على قائمة الكفايات التعليمية الكلية بين (٤,٩٢١ - ٣,٧٣٠) بانحراف معياري يتراوح بين (٠,٣٦٣ - ١,٠٢٠).

٢) بلغ متوسط درجات أداء المعلمات على القائمة الكلية للكفايات التعليمية الخاصة بهن ٤,٥٢٢ بانحراف معياري قدره ٠,٢١٩.

٣) متوسطات درجات أداء المعلمات على كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الخاصة بهن على النحو التالي:

الرقم	المجال	الوسط الانحراف	الانحراف المعياري
أولًا:	كفايات التخطيط للدرس والإعداد له	٤,٥٨١	٠,١٩٧
ثانيًا:	كفايات تنفيذ التدريس	٤,٤٩٥	٠,٢٠٥
ثالثًا:	كفايات التقويم	٤,٥٣٧	٠,١٣٤
رابعًا:	كفايات العلاقات الإنسانية	٤,٥١٣	٠,٢٣٠

٤) وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحثان في التعبير عن وجهات نظر المعلمات المتعلقة بأهمية الكفايات التعليمية بالنسبة لهن.

٥	٤	٣	٢	١
*	*	*	*	*
مهمة جدًا	مهمة	قليلة الأهمية	غير مهمة	غير مهمة أبدًا

وانطلاقًا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعايير التالية للتعبير عن درجة أهمية الكفاية الواحدة:

ا) إذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٥ فإن هذه الكفاية تعتبر مهمة جدًا بالنسبة للمعلمة.

ب) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٤ أو أكثر ولكنها أقل من ٥، فإن هذه الكفاية تعتبر مهمة بالنسبة للمعلمة. وتزداد أهمية الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

جدول رقم ٤*. درجة أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض (ا) وحاجتهن للتدرب عليها (ب).

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
أولًا: كفايات التخطيط للدرس والإعداد له				
١	٤,٨٢٠	٠,٤٦٠	٣,٦٧٢	١,٠٣٨
٢	٤,٩٢١	٠,٢٦٣	٣,٧٠٤	١,٠٢٦
٣	٤,٥٨٧	١,٠١٤	٣,٤٧٦	١,٢٩٦
٤	٤,٧٢٠	٠,٦٨٠	٣,٢٢٨	١,٢٢٣
٥	٤,٦٨٣	٠,٧٥٠	٣,٠٥٨	٠,٩٢٢
٦	٤,٧٤١	٠,٧٣٥	٣,١١٦	١,٠٣٦
٧	٤,٤٢٣	١,٠٢٠	٣,٥٤٥	١,٠٦٦
٨	٤,٦٦٧	٠,٧٣٣	٣,٣٨١	١,١٥١
٩	٤,٧٢٥	٠,٥١٢	٣,٠٦٩	١,٠٧٩
١٠	٤,٨٣١	٠,٣٧١	٣,٢٣٨	١,١٦٥
١١	٤,٧١٤	٠,٩١٨	٣,١٩٦	١,١٢٦
١٢	٤,٨٨٤	٠,٤٠٢	٣,٠٩٥	١,٤٥٩
١٣	٤,٥٥٠	٠,٨٨٣	٣,٠٧٤	١,٤٠٥

تابع جدول رقم ٤ .

الرقم	أ		ب	
	م	ح	م	ح
١٤	٤,٨٤٧	٠,٥٩٨	٣,١٦٤	١,٤١٠
١٥	٤,٥٧٧	٠,٥٠٢	٣,٥٢٤	١,٠٨١
١٦	٤,٥٢٩	٠,٦٤٠	٣,٢١٧	١,٣٢١
١٧	٤,٢٦٥	٠,٧٠٦	٣,٣١٢	١,١١٥
١٨	٤,٤٠٢	٠,٦٦٦	٣,٧٣٥	٠,٦٠٦
١٩	٤,٤٠٢	٠,٧٨٢	٣,٥٤٠	٠,٨٤٤
٢٠	٤,٦٤٠	٠,٥٧٣	٣,٢٨٠	١,١٩٢
٢١	٤,٦٨٨	٠,٦١٨	٣,٢٧٠	١,٤٧١
٢٢	٤,٢٨٠	٠,٨١٩	٣,٢٠١	١,١٢٨
٢٣	٤,٢٨٠	٠,٥٦٧	٣,٣٦٠	١,٢٣٧
٢٤	٤,٢٨٠	٠,٨٨٧	٣,٤٣٩	١,٠٩٠
٢٥	٤,١٧٥	٠,٧٢٢	٣,٤٣٩	٠,٩٩٨
٢٦	٤,٤٦٦	٠,٦٤٤	٣,٦٨٨	١,٠٠٣
٢٧	٤,٥٨٧	٠,٨١٧	٣,١٣٨	١,٢٦٠
٢٨	٤,٦٤٠	٠,٧٦٣	٣,١٩٦	١,١٤٤
٢٩	٤,٤٩٢	٠,٦٨٨	٣,٧٥٧	١,١١٣
٣٠	٤,٦١٤	٠,٦٢٥	٣,٤٧٦	١,٢٥٠
كلي	٤,٥٨١	٠,١٩٧	٣,٣٥٣	٠,٢١٢
ثانيًا: كفايات تنفيذ التدريس				
١	٤,٣٨١	٠,٧٢٢	٣,٧٨٨	١,٨٤٠
٢	٤,٦٧٧	٠,٤٧٠	٣,٧٤١	٠,٩٢٠
٣	٤,٣٢٣	٠,٦٢٦	٣,٥٧٧	١,٠١٨
٤	٤,٣٨٦	٠,٦٨٧	٣,٤٦٠	١,٠٦٥
٥	٤,٣٢٣	٠,٦٢٦	٣,٨٤٧	١,١٣١
٦	٤,٤٩٧	٠,٥٠٣	٣,٥٩٨	١,٢٥٠

تابع جدول رقم ٤ .

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٧	٤,١٦٤	٠,٦٩٠	٣,٠٦٩	٠,٧٥٣
٨	٤,٣٢٨	٠,٥٨١	٣,٠٥٣	٠,٩٥٢
٩	٤,٣٢٣	٠,٦٢١	٣,٦٧٧	١,٠١٧
١٠	٤,٦٧٧	٠,٥٦٢	٣,٦٠٣	١,٠٣٨
١١	٣,٩٩٥	٠,١٥٣	٣,١٥٣	١,٠٦٢
١٢	٣,٩٢١	٠,٧٦٠	٣,١٢٧	١,١٢٠
١٣	٤,٦٦٧	٠,٤٦٠	٣,٤٠٧	١,١١٨
١٤	٤,٤١٣	٠,٦٧٢	٣,٣٦٥	١,٢١٧
١٥	٤,٦٧٧	٠,٤٨١	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤
١٦	٤,٥٢٤	٠,٨٩٣	٣,٣٤٩	١,٢٢٤
١٧	٤,٥٥٠	٠,٧٣٦	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤
١٨	٤,٥٩٨	٠,٧٦٧	٤,٠٦٣	٠,٥٧٣
١٩	٤,٥٥٦	٠,٥٢٩	٣,٥٨٧	١,١٩١
٢٠	٤,٤٢٣	٠,٦١٢	٣,٥٧١	٠,٩٥٧
٢١	٤,١٨٥	٠,٧٠٩	٣,٣٦٥	٠,٩٨١
٢٢	٤,٣٠٢	٠,٦٦٣	٣,٥٥٦	٠,٩٧١
٢٣	٤,١٨٠	٠,٨٩٠	٣,٣٧٦	٠,٢٣٤
٢٤	٤,٨٢٥	٠,٣٩٩	٣,٣٣٣	١,١٧٤
٢٥	٤,٤١٣	٠,٦٤٨	٢,٩٤٢	١,٠٨٤
٢٦	٤,١٩٦	٠,٨٨٣	٣,٥٩٣	٠,٩٢٩
٢٧	٤,٦٧٧	٠,٤٨١	٣,٥٧١	١,٢٤٦
٢٨	٤,٥٦٦	٠,٦٥٣	٣,٥٥٦	٠,٩١٤
٢٩	٤,٠٨٥	٠,٨٦١	٣,٠٧٩	٠,٨٦١
٣٠	٤,٠٨٥	٠,٧٦٤	٣,٠٤٢	٠,٩١٤
٣١	٤,٥١٩	٠,٨٢٤	٣,٣١٧	١,٠٣٨

تابع جدول رقم ٤ .

	أ		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٣٢	٤,٥٢٩	٠,٨٥٢	٣,٠٩٥	٠,٩٥٠
٣٣	٤,٧٤٦	٠,٤٣٦	٣,٢١٧	١,٠٩٨
٣٤	٤,٨٢٥	٠,٣٨٥	٣,٠٣٧	٠,٩٩٩
٣٥	٤,٩١٥	٠,٢٨٥	٢,٩١٠	١,٠٤٢
٣٦	٤,٤٩٧	٠,٦٥٠	٣,١١٦	٠,٨٥٤
٣٧	٤,٥٤٥	٠,٦٧٠	٣,٦٥٦	٠,٨٨١
٣٨	٤,٦٦٧	٠,٦٧٢	٣,٦٣٥	١,٠٤٨
٣٩	٤,٤٨٧	٠,٩٦٢	٣,٧٧٨	٠,٨٦٨
٤٠	٤,٤١٨	٠,٨١٦	٣,٢٠٦	١,١١١
٤١	٤,٤٧٦	٠,٥٤١	٣,٥٢٩	٠,٩٤١
٤٢	٤,٦٧٢	٠,٣٧١	٣,٥٥٠	٠,٩٢٤
٤٣	٤,٥٥٦	٠,٥٥٣	٣,١٥٣	٠,٩٠٠
٤٤	٤,٦٧٢	٠,٤٩١	٣,٢٥٤	١,٠٧٣
٤٥	٤,٥٩٣	٠,٥١٦	٣,٦٣٥	٠,٨٩٠
٤٦	٤,٣٩٧	٠,٦٩٤	٣,٣٣٣	١,١٥٦
٤٧	٤,٧٢٠	٠,٥٠١	٣,٣٤٩	١,٢٤١
٤٨	٤,٨٣١	٠,٣٧١	٣,٢٩١	١,٠٦٢
٤٩	٤,٧١٤	٠,٦٢٨	٣,٣١٢	١,٠٠٤
٥٠	٤,٦٤٦	٠,٦٢٨	٣,٠٦٣	١,١٣٦
٥١	٤,٥٨٧	٠,٥٩٢	٢,٧٧٨	١,١٣٧
٥٢	٤,٥٠٣	٠,٨٤٤	٢,٧٥٧	١,١٩٢
٥٣	٤,٦١٩	٠,٧٠٨	٢,٦١٩	١,٣١٥
٥٤	٤,٦٦١	٠,٦٣٠	٢,٨٦٨	١,٤٢٤
٥٥	٤,٥٤٠	٠,٧٩٨	٢,٩٠٥	١,٢٨٦
٥٦	٤,٤٣٤	٠,٨٠٤	٢,٩٨٩	١,٢٧٧
٥٧	٤,٤٤٤	٠,٥٨٨	٢,٨٤١	١,٠٣٨

تابع جدول رقم ٤ :

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٥٨	٤,٦١٩	٠,٦٣٧	٢,٩٥٨	١,٠٢٢
٥٩	٤,٧٦٧	٠,٤٦٠	٢,٦٩٨	١,١٧٨
٦٠	٤,٣٩٢	٠,٥٢٥	٣,٧٠٩	١,٣٥٥
٦١	٤,٥٢٤	٠,٦٢٦	٣,٩٧٩	١,٢١٧
٦٢	٤,٢٤٣	٠,٩٩٦	٣,٧٠٤	١,٣٦٢
كلي	٤,٤٩٥	٠,٢٠٥	٣,٣٤١	٠,٣٣٦
ثالثًا : كفايات التقويم				
١	٤,٥٩٨	٠,٨٨٩	٣,٦٩٣	٠,٨٢٤
٢	٤,٣٢٨	٠,٤٨١	٣,٤١٣	١,١٧٦
٣	٤,٤٣٤	٠,٦٠٩	٣,٣٧٦	١,١٣١
٤	٤,٤٦٠	٠,٦٢٤	٣,٣٣٣	١,١٠٩
٥	٤,٦٦٧	٠,٥٢٢	٣,٥٨٢	١,١١٣
٦	٤,٣٣٣	١,٠٢٥	٣,٥١٩	١,١٩٢
٧	٤,٥٧١	٠,٦٨٦	٣,٩٩٥	٠,٧٠٧
٨	٤,٥٥٠	٠,٥٥٩	٣,٦٧٢	٠,٨٥٣
٩	٤,٦٦١	٠,٩٠٥	٣,٥٣٤	٠,٨٨٩
١٠	٤,٧٦٧	٠,٥١٥	٣,٦٨٨	٠,١٠١
كلي	٤,٥٣٧	٠,١٣٤	٣,٥٨١	٠,١٧٦
رابعًا : كفايات العلاقات الإنسانية				
١	٤,٥٩٨	٠,٧٣٢	٣,٠٣٢	١,١٦٧
٢	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤	٣,١٧٥	١,٢٤٩
٣	٤,٥٧١	٠,٧٠١	٣,٥٠٣	١,٣٦٢
٤	٤,٦٣٥	٠,٧٤٨	٢,٦٠٣	١,٢٩٦
٥	٤,٥٠٨	٠,٨٢٠	٢,٥٣٤	١,١٠٢

تابع جدول رقم ٤ .

	أ		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٦	٤,٥١٣	٠,٩٢٥	٢,٥٢٤	١,٠٧٧
٧	٤,١٥٣	٠,٥٦٩	٢,٤٥٥	١,١٥٢
٨	٤,٢٣٨	٠,٩٥٠	٢,٥٠٨	١,١٣٩
٩	٤,٢١٢	٠,٨٦٩	٢,٦٥١	١,١٤٧
١٠	٤,٤٦٦	٠,٧٦٤	٣,٥٠٨	١,٣٩٤
١١	٤,٣٦٥	٠,٩٣١	٣,٠٦٣	١,١٦٨
١٢	٤,٥٧٧	٠,٦٣٢	٣,٠٣٢	١,٣٩١
١٣	٤,٤٢٣	٠,٦٣٦	٣,٣٤٩	١,٢٧١
١٤	٤,١٩٦	٠,٩٤٧	٣,٤٦٠	١,١٠٢
١٥	٤,٣٩٧	٠,٦٦٣	٣,٥٢٩	١,٠٥٧
١٦	٤,٦٣٥	٠,٤٨١	٣,٤٦٠	١,١٩٤
١٧	٤,٦٩٨	٠,٤٦٤	٣,٣٧٦	١,٣٣٣
١٨	٤,٣٠٧	٠,٨٧٣	٣,٢٠١	١,٥٤٠
١٩	٤,٦٩٣	٠,٤٦٣	٣,٣٩٢	١,٢٤٤
٢٠	٤,٧٠٩	٠,٥٦٨	٣,١٦٩	١,٣٣٥
٢١	٤,٣٩٧	٠,٦٥٤	٣,٢١٢	١,٢٧٠
٢٢	٤,٣٠٧	٠,٥٢٤	٣,٢٨٦	١,٢٤٣
٢٣	٤,٤٥٥	٠,٨٣٨	٣,٤٢٣	١,١٦٥
٢٤	٤,٦٣٥	٠,٦٠٧	٣,٠٧٤	١,٣٠٧
٢٥	٤,٦٤٠	٠,٥٩٩	٣,٣٦٥	١,٢٨٩
٢٦	٤,٦٧٧	٠,٦٥٨	٣,٥١٣	١,٠٠٣
٢٧	٤,٦٤٦	٠,٦٢٨	٣,٤٩٧	١,٢٣٤
٢٨	٤,٣٧٦	٠,٧١٢	٣,٣٢٨	١,٢٥١
٢٩	٤,٢٨٠	٠,٧٧٣	٣,٥٣٤	١,٠٩٢
٣٠	٤,٨٨٤	٠,٣٧٥	٣,٥٠٨	١,١٥٣
٣١	٤,٨٢٠	٠,٣٨٦	٣,٥٦١	١,١٩٢

تابع جدول رقم ٤ .

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٣٢	٤,٩٠٥	٠,٢٩٠	٣,١٥٩	١,١٨٤
٣٣	٤,٨١٠	٠,٣٨٧	٣,٢٦٥	١,١٤١
٣٤	٤,٧٢٠	٠,٤٤٥	٢,٨٨٤	١,٣٣٩
٣٥	٤,٦٧٧	٠,٦٠٧	٢,٩٥٨	١,١٣٩
٣٦	٤,٤٨٧	٠,٨٣٨	٣,٣٩٢	١,٣٨٩
٣٧	٤,٦٣٥	٠,٦١٦	٣,٥١٩	١,٢٩٠
كلي	٤,٥١٣	٠,٢٣٠	٣,١٨٩	٠,٣٣٦
القائمة الكلية للكفايات:				
	٤,٥٢٢	٠,٢١٩	٣,٣٢٥	٠,٣٢٧

*(ا) أهمية الكفايات التعليمية بالنسبة للمعلمة
(ب) مدى حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية
(م) المتوسط الحسابي
(ح) الانحراف المعياري

جـ) أما إذا كانت قيمة الوسط الحسابي تساوي ٣ أو أكثر، ولكنها أقل من ٤ ، فإن هذه الكفاية تعتبر قليلة الأهمية ، وتزداد أهمية الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي .

د) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية أقل من ٣ ، فإن هذه الكفاية تعتبر غير مهمة وتزداد درجة عدم أهميتها مع نقصان قيمة متوسطها الحسابي .

٥) وفي ضوء هذه المعايير، فقد اعتمد الباحثان في تحديدهما لأهمية الكفايات التعليمية وضرورتها بالنسبة لمعلمة المواد الاجتماعية قاعدة : «تعتبر الكفاية التعليمية مهمة

وضرورية لمعلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية إذا كان متوسط درجات أداء المعلمة عليها يساوي ٣ أو أكثر . »

٦) وعليه، فإن جميع الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية مهمة وضرورية بالنسبة للمعلمة .

ب ـ نتائج اختبار السؤال الثاني

كما يشير السؤال الثاني في الدراسة الحالية إلى الكفايات التعليمية التي لا تتقنها معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية وتحتاج إلى تدريب عليها .

ولتحقيق هذا الغرض تم تجميع البيانات الإحصائية المتعلقة بإجابات المعلمات عن هذا السؤال في قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهن . واستخدم الباحثان كلاً من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان أكثر الكفايات التعليمية حاجة لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض عليها (جدول رقم ٤) .

ويوضح جدول رقم ٤ الأمور التالية :

١) تراوحت متوسطات درجات أداء المعلمات على قائمة الكفايات التعليمية الكلية بين (٤,٦٣ ـ ٢,٤٥٥) .

٢) بلغ متوسط درجات أداء المعلمات على القائمة الكلية للكفايات التعليمية الخاصة بهن (٣,٣٢٥) .

٣) متوسطات درجات أداء المعلمات على كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية بهن على النحو التالي :

الرقم	المجـــــال	الوسـط الحسابي	الانحراف المعياري
أولاً :	كفايات التخطيط للدرس والإعداد له	٣,٣٥٣	٠,٢١٢
ثانيًا :	كفايات تنفيذ التدريس	٣,٣٤١	٠,٣٣٦
ثالثًا :	كفايات التقويــم	٣,٥٨١	٠,١٧٦
رابعًا :	كفايات العلاقات الإنسانية	٣,١٨٩	٠,٣٣٦

٤) وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحثان في التعبير عن وجهات نظر المعلمات المتعلقة بحاجتهن للتدرب على الكفايات التعليمية الخاصة بهن.

٥	٤	٣	٢	١
*	*	*	*	*
المعلمة بحاجة مـاسـة للتدرب عـلـى الكفاية	المعلمة بحاجة للتدرب عـلـى الكفاية	المعلمة مترددة	المعلمة ليست بحاجة للتدرب عـلـى الكفاية	المعلمة لا تحتاج للتدرب عـلـى الكفاية

وانطلاقًا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعايير التالية للتعبير عن درجة حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية الواحدة:

ا) إذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٥ فإن المعلمة بحاجة ماسة للتدرب على هذه الكفاية.

ب) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٤ أو أكثر ولكنها أقل من ٥، فإن المعلمة بحاجة للتدرب على هذه الكفاية. وتزداد حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

جـ) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي تساوي ٣ أو أكثر، ولكنها أقل من ٤، فإن المعلمة مترددة في اتخاذ قرار فيما إذا كانت بحاجة للتدرب على الكفاية أم لا . وتزداد حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

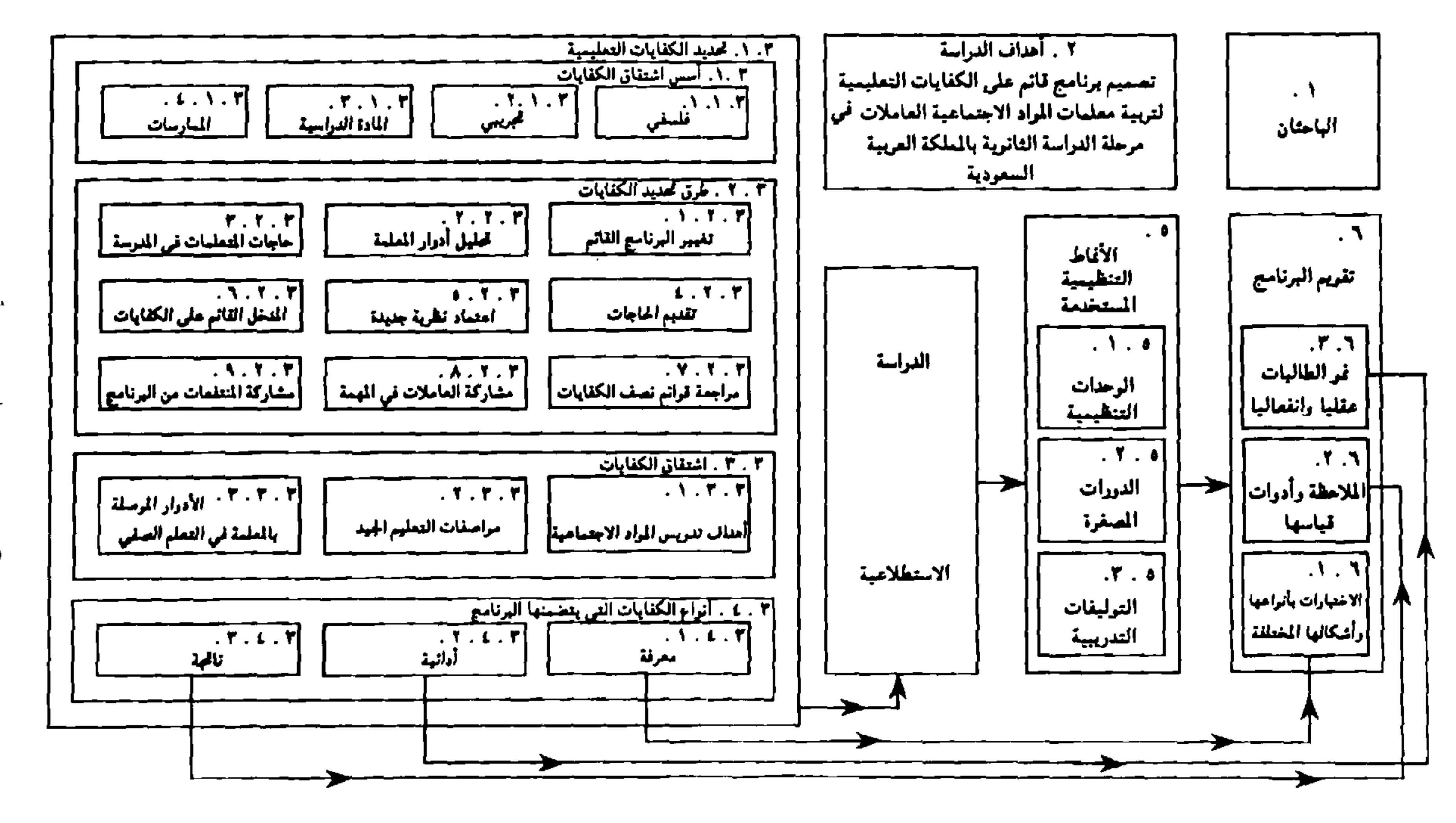
د) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية أقل من ٣، فإن المعلمة لا تحتاج إلى التدرب على هذه الكفاية. وتزداد درجة عدم حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع نقصان قيمة متوسطها الحسابي.

٥) وفي ضوء هذه المعايير، فقد اعتمد الباحثان في تحديدهما لدرجة حاجة معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية للتدرب على الكفاية التعليمية قاعدة: «تحتاج معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية للتدرب على كفاية تعليمية ما إذا كان متوسط درجات أداء المعلمة عليها يساوي ٣ فأكثر.»

٦) وعليه، فإن معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بحاجة للتدرب على جميع الكفايات التعليمية الخاصة بهن ما عدا الكفايات ذات الأرقام: ٢٥، ٣٥، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، الواردة ضمن مجال كفايات تنفيذ التدريس والكفايات ذات الأرقام: ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ٣٤، ٣٥، الواردة ضمن مجال كفايات العلاقات الإنسانية.

الجانب الرابع: الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في تأكيد أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية وتأكيد حاجتهن للتدرب على هذه الكفايات، فقد قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية، مستخدمين في ذلك الخطوات الرئيسة التالية (شكل رقم ١).



شكل رقم ١ . خطوات البرنامج التدريبي المقترح .

١ - الأنماط التنظيمية

ويتم بناء الأنماط التنظيمية التالية :

ا - الوحدات التنظيمية : التي تمثل أداة التعلم الرئيسة في البرنامج التدريبي المقترح .

ب - الدورات المصغرة : وتمثل رزمة تدريبية تقوم على التعليم الذاتي وتركز على عدد صغير من مهارات التعليم المتكاملة .

جـ - التوليفات التدريبية : وذلك بدمج عدد من المهارات المترابطة تتصل بإحدى المهمات التعليمية الأساسية للمعلمة بهدف التدرب على كل مهارة في إطار الدورات المصغرة التي يتم تنفيذها في البرنامج التدريبي المقترح .

٢ - بطاقة ملاحظة المعلمة المتدربة

أعد الباحثان بطاقة ملاحظة خاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية قائمة على أساس قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية ، بهدف معرفة مدى التطور الذي يمكن أن يطرأ على أداء المعلمة/ المتدربة للكفايات التعليمية الأساسية التي تتضمنها القائمة المذكورة (ملحق رقم٢) .

٣ - أساليب التدريب

وقد اعتمد الباحثان الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمات/ المتدربات على البرنامج التدريبي المقترح ، وتحديد مستوى معرفتهن الأكاديمية والمهنية ، والمهارات المتصلة بالكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج المقترح . ومن ثم ، اختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة في ضوء الكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج ، بحيث يتم الجمع بين الاستراتيجيات التعليمية التقليدية القائمة على القراءة ، والمناقشة ، والتدريب العملي العام ، وبين الأساليب المتطورة القائمة على الحلقات الدراسية ، والعروض التوضيحية ، والمسجلة ، والتعليم المصغر (٣٠) والتقويم الذاتي .

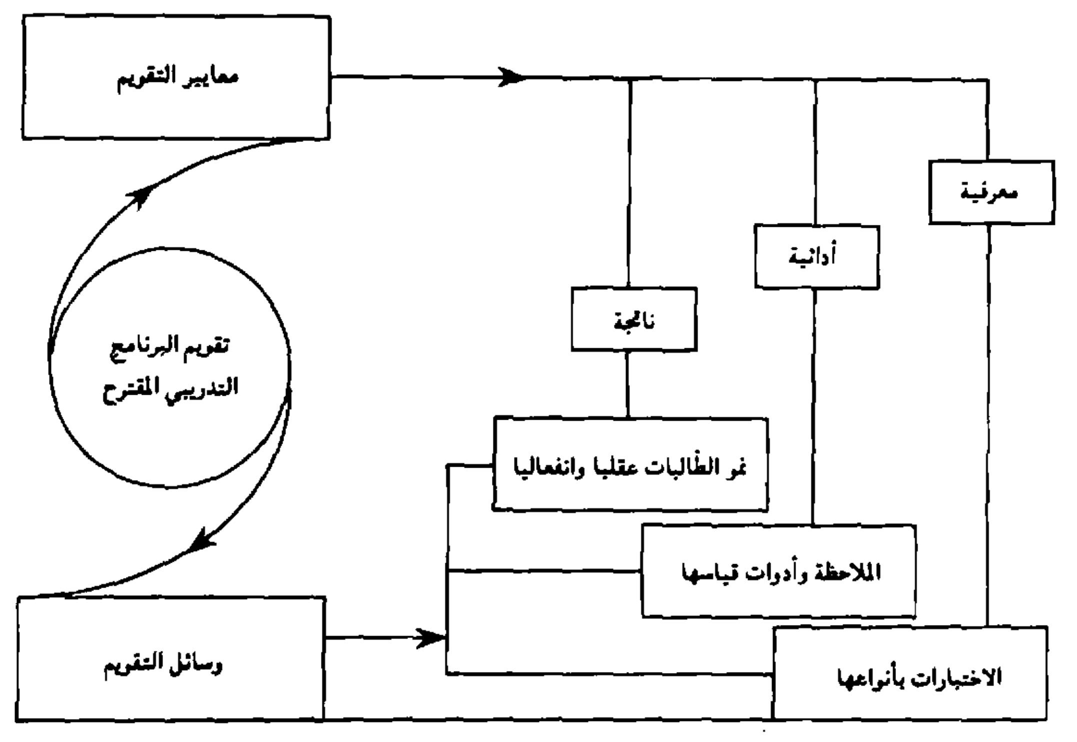
٤ - تقويم البرنامج التدريبي المقترح

ينبغي النظر إلى تقويم المعلمات/ المتدربات والبرنامج التدريبي الخاص بتربية المعلمات القائمة على الكفايات باعتبارها عملية مستمرة تواكب أساسًا عملية التدريب في مراحلها المختلفة من أجل ترشيد أداء المعلمات/ المتدربات للكفايات التعليمية التي يشتمل عليها البرنامج التدريبي، وتحسين فعاليته بحيث يتم تقويم الكفايات المكتسبة لدى المعلمات/ المتدربات (شكل رقم٢) باستخدام:

— نماذج متنوعة من الاختبارات الختامية والشفوية (الكفايات المعرفية) بهدف التعرف على مدى ما اكتسبته المعلمة/ المتدربة من معارف نظرية تقوم عليها الكفاية.

— طريقة الملاحظة المباشرة (الكفايات الأدائية) للتعرف على أنواع السلوك الذي تظهره المعلمة/ المتدربة بعد اكتسابها للكفاية.

— أدوات تتلاءم والتعلم المنشود وتبرز نمو الطالبات العقلي والانفعالي (الكفايات الناتجة).



شكل رقم ٢ . تقويم البرنامج التدريبي.

ملحق رقم ١

الكفايات التعليمية*
الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في
المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

التاريخ : ٨ / ٤ / ١٤١٠ هجرية

٦ /١١ / ١٩٨٩ ميلادية

الأخت الفاضلة : .... الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

يسعى الباحثان إلى تحديد حاجات معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعلم والتعليم الفعالين في مستوى المرحلة الثانوية من أجل التخطيط للبرامج التدريبية في المستقبل، وتلبية حاجات المعلمات ومساعدتهن في تحسين مستوى أدائهن في العمل.

ولأغراض الدراسة الحالية، تم بناء هذه الاستبانة لتحديد وجهة نظرك حول مدى حاجتك إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعليم والتعلم الفعالين في مستوى المدرسة الثانوية ومدى إتقانك لهذه الكفاية.

ونرجو ملاحظة أن هذه الاستبانة :

— تهدف إلى التعرف على وجهة نظرك إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعليم والتعلم الفعالين في مدرستك.

— لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبِّر عن رأيك بصدق.

— التأكيد على أن المعلومات التي سوف يحصل عليها الباحثان ستبقى سرية، وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

* نعني بالكفايات التعليمية : مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي توظفها المعلمة بهدف تيسير عملية التعلم عند الطالبات.

ولذلك، فإن المرجو منك الإجابة عن جميع الفقرات دون أن تتركي واحدة منها. ووضع:
أولًا: الرقم الذي يمثل مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك في القوس الأول، وعليه، فإن:
ا - الدرجة (٥) تعني أن الكفاية مهمة جدًا بالنسبة لك.
ب - الدرجة (٤) تعني أن الكفاية مهمة بالنسبة لك.
جـ - الدرجة (٣) تعني أن الكفاية قليلة الأهمية بالنسبة لك.
د - الدرجة (٢) تعني أن الكفاية غير مهمة بالنسبة لك.
هـ - الدرجة (١) تعني أن الكفاية غير مهمة أبدًا بالنسبة لك.

ثانيًا: الرقم الذي يمثل مدى حاجتك للتدرب على الكفاية في القوس الثاني، وعليه، فإن:
ا - الدرجة (٥) تعني أنك بحاجة ماسة جدًا للتدرب على الكفاية.
ب - الدرجة (٤) تعني أنك بحاجة ماسة للتدرب على الكفاية.
جـ - الدرجة (٣) تعني أنك مترددة في مدى حاجتك للتدرب على الكفاية أم لا.
د - الدرجة (٢) تعني أنك لست بحاجة للتدرب على الكفاية.
هـ - الدرجة (١) تعني أنك لا تحتاجين أبدًا للتدرب على الكفاية.

مع قبول وافر الاحترام الباحثان

قائمة الكفايات التعليمية
اللازمة لتربية معلمات المواد الاجتماعية العاملات
في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

نموذج التصحيح

المعلمة: .... الفاحصة: ....

المدرسة: .... التاريخ: / / ١٤١٠هـ

الدرجات الجزئية على كل مجال:

أولًا: كفايات التخطيط للدرس وأهدافه: ا - (............) ب - (............)

ثانيًا: كفايات تنفيذ الدرس: ا - (............) ب - (............)

ثالثًا: كفايات التقويم: ا - (............) ب - (............)

رابعًا: كفايات العلاقات الإنسانية: ا - (..............) ب - (..............)

الدرجات الكلية: ا - (..............) ب - (..............)

المجال	البيانات										
أولاً:	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
كفايات	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
التخطيط	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
للدرس	رقم الكفاية :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
وأهدافه	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
ثانيًا:	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
كفايات	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

تنفيذ التدريس	رقم الكفاية :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٤١)	(٤٢)	(٤٣)	(٤٤)	(٤٥)	(٤٦)	(٤٧)	(٤٨)	(٤٩)	(٥٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٥١)	(٥٢)	(٥٣)	(٥٤)	(٥٥)	(٥٦)	(٥٧)	(٥٨)	(٥٩)	(٦٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٦١)	(٦٢)	(٦٣)	(٦٤)	(٦٥)	(٦٦)	(٦٧)	(٦٨)	(٦٩)	(٧٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
ثالثًا: كفايات التقويم	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رابعًا: كفايات العلاقات	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

الإنسانية

رقـم الكفايـة :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
(ا) أهميتهـا :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رقـم الكفايـة :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
(ا) أهميتهـا :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رقـم الكفايـة :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
(ا) أهميتهـا :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

الباحثان

قائمة الكفايات التعليمية
اللازمة لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات
في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

أولاً : كفايات التخطيط للدرس وأهدافه :

الرقم	الكفاية	(ا)	(ب)
١ ـ	تحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية :		
ا ـ	في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة في هذه المرحلة :	( )	( )
٢ ـ ب ـ	بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة الطالبات على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديدها :	( )	( )

٣ ـ جـ ـ التي تخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية*: ( ) ( )

٤ ـ د ـ بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس: ( ) ( )

٥ ـ تحـدد:

ا ـ مضمـون المـادة العلمية المـطلوبـة لمسـاعدة الطالبات على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديد نوعها .... ( ) ( )

٦ ـ ب ـ الخصائص التعليمية الخاصة بالطالبات من حيث: سرعة التقدم، الميول، الطاقات، ومستوى النضج: .... ( ) ( )

٧ ـ جـ ـ نوع التعليم المطلوب لإحداث تطوير وتغيير في:

— الاتجـاهـــات: .... ( ) ( )

— اكتساب المعلومات: .... ( ) ( )

— إتقان المهارات: .... ( ) ( )

— القيم السائدة في المجتمع: .... ( ) ( )

٨ ـ النشاطات والمواد التعليمية الملائمة لـ:

د ـ تحقيق الأهداف التعليمية المقررة: .... ( ) ( )

٩ ـ هـ ـ تلبية حاجـات الـطالبـة بما ينسجم وطبيعـة المـادة العلمية وطـرق التفكير بها: .... ( ) ( )

* ١ ـ الأهـداف المعـرفية: وتشمـل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم العقلية، مثل: المعرفة، والفهم، ومهارات التفكير.

٢ ـ الأهداف الوجدانية (الانفعالية): وتشمل الأهداف التي تؤكد على المشاعر والانفعالات، مثل: الميول، والاتجاهات، والقيم، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

٣ ـ الأهـداف الأدائية (نفسحركية): وتشمل الأهداف التي تهتم بالمهارات والتآزر الحركي الذي يتضمن العضلات الصغيرة والكبيرة والعمل الميكانيكي، والمهن الكتابية.

** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمـة جدًا
(٤) مهمـــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غـير مهمـة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـــرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٠ ـ و ـ الوسائل التعليمية المناسبة لمساعدة الطالبات على إتقان أنواع معيَّنة من المهارات أو المعلومات، آخذة بعين الاعتبار كلاً من: نوع المعلومات، الاتجاهات، والقيم الأخلاقية السائدة: .... ( ) ( )

١١ ـ ز ـ نوع الاستراتيجيات* التي سوف تسير عليها أثناء الدرس: .... ( ) ( )

١٢ ـ حـ ـ طرق التقويم وأدواته بحيث تناسب قياس وتقويم المجالات المختلفة لتعليم المادة العلمية والاختبارات المتنوعة شكلاً وأسلوبًا: .... ( ) ( )

١٣ ـ تصنف مضمون المادة العلمية وترتبها بتسلسل مناسب لتسهيل تعلم الطالبات لها: .... ( ) ( )

١٤ ـ تفهم مضمون المادة العلمية بشكل يؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من الأداء للمادة العلمية أو الإعداد لها: .... ( ) ( )

١٥ ـ تتابع أي تطوير أو تغيير قد يطرأ على المادة العلمية لتحقيق تعلم أكثر فعالية للطالبات: .... ( ) ( )

١٦ ـ تخطط للإجراءات التي تؤدِّي إلى تعليم الطالبات بحيث تحقق لهن اكتساب:

ا ـ الــذات: .... ( ) ( )

١٧ ب ـ القيم: .... ( ) ( )

١٨ جـ ـ استراتيجيات التفاعل: .... ( ) ( )

١٩ د ـ ضبط النفس: .... ( ) ( )

٢٠ هـ ـ المعلومات الأكاديمية: .... ( ) ( )

٢١ و ـ المهارات: .... ( ) ( )

* الاستراتيجيات التعليمية: يقصد بالاستراتيجيات التعليمية: الطرق التي تنظم بها المعلمة التفاعلات بين الطالبات والمادة العلمية.

** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك

(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية

(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٢ - تخطط (من أجل تعليم المادة العلمية في ضوء التعلم القبلي للطالبات) إلى تحديد:

أ - استعداد الطالبات: .... ( ) ( )

٢٣ - ب - قدرات الطالبات: .... ( ) ( )

٢٤ - جـ - المتطلبات الأساسية .... ( ) ( )

٢٥ - تشارك في حلِّ بعض مشكلات البيئة بشكل:

أ - فردي: .... ( ) ( )

٢٦ - ب - نقاش زمني: .... ( ) ( )

٢٧ - جـ - بشكل حر يسمح بالاستكشاف: .... ( ) ( )

٢٨ - تعيد النظر في المادة العلمية في ضوء مواطن الضعف والقوة عند الطالبات بحيث تجعلها أكثر فعالية لتعليم: .... ( ) ( )

أ - المهارات: .... ( ) ( )

٢٩ - ب - المعارف: .... ( ) ( )

٣٠ - جـ - الاتجاهات المطلوبة: .... ( ) ( )

ثانيًا: كفايات تنفيذ الدرس:

الرقم	الكفايات	(أ)	(ب)

١ - تنظيم الخبرات التعليمية:

أ - المستندة إلى الملاحظة والتجريب بهدف إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة العلمية: .... ( ) ( )

٢ - ب - التي تساعد الطالبات على تعلم بعض العمليات العقلية: كالملاحظة، الاستنتاج*، التصنيف، التنبؤ والقياس، تنظيم المعلومات والافتراض والمقارنة: .... ( ) ( )

* الاستنتاج: يتم عن طريق الانتقال من الكليات أو العموميات إلى الجزئيات والتعميمات.

٣ ـ تنظم النشاطات :

ا ـ التي تقوم بها جماعات الطالبات في الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات صغيرة في آن واحد : .... ( ) ( )

٤ ـ ب ـ اللاصفية بهدف توظيف الحقائق والمهارات الصفية في مواقف حياتية جديدة منطلقة من البيئة المحلية : .... ( ) ( )

٥ ـ توفر للطالبات :

ا ـ فرص القيام ببعض التجارب والمشاهدات العلمية حسبما يتطلبه الموقف التعليمي : .... ( ) ( )

٦ ـ ب ـ مناخًا صفيًا من الحرية والتعاون بين الطالبات بهدف مساعدتهن على البحث والتفكير والاستنتاج السليم : .... ( ) ( )

٧ ـ تستخدم في تدريسها للمادة العلمية :

ا ـ أساليب التعليم الشفوية . كالمحاضرة والتسميع والمناقشة : .... ( ) ( )

٨ ـ ب ـ الحقائق والمفاهيم والمبادىء والقوانين والنظريات العلمية لمساعدة الطالبات على اكتشاف الظواهر الطبيعية وتفسيرها : .... ( ) ( )

٩ ـ جـ ـ طرقًا ومناحي مختلفة لتوصيل الأفكار والمهارات والمعلومات للطالبات، مثل التعليم الفردي والتعليم الزمري : .... ( ) ( )

١٠ ـ د ـ بعض الطرق الخاصة (من أجل الوصول للأحكام العامة في المواد الاجتماعية) كالربط والاستنتاج، وعمل الموازنات : .... ( ) ( )

١١ ـ هـ ـ مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لتيسير عملية تعلم الطالبات للمادة العلمية والإسهام في توضيحها : .... ( ) ( )

** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٢ ـ و ـ طرقًا وإجراءات احتياطية للمحافظة على سلامة الطالبات في المواقف التعليمية المختلفة: .... ( ) ( )

١٣ ـ ز ـ أساليب متعددة في طرح الأسئلة بهدف توجيه المناقشات بين الطالبات وإثارة تفكيرهن: .... ( ) ( )

١٤ ـ عدة أنواع من الأسئلة. مثل:

جـ ـ — أسئلة التفكير المتلاقي*: .... ( ) ( )

١٥ ـ ط ـ — أسئلة التفكير المتمايز**: .... ( ) ( )

١٦ ـ ي ـ — الأسئلة السابرة***: .... ( ) ( )

١٧ ـ ك ـ — إجراءات فعالة للغلق في نهاية الدرس****: .... ( ) ( )

١٨ ـ توظـف:

ا ـ التجارب والمشاهدات التوضيحية لتيسير استيعاب الطالبات للمادة العلمية: .... ( ) ( )

١٩ ـ ب ـ المعلومات والمهارات والاتجاهات الموجودة في الدرس في الحياة خارج المدرسة: .... ( ) ( )

* أسئلة التفكير المتلاقي: هي الأسئلة المحددة الإجابة.

** أسئلة التفكير المتمايز: هي الأسئلة التي تسمح بعدد أكبر من الأجوبة.

*** الأسئلة السابرة: هي الأسئلة الدقيقة.

**** مهارة الغلق: الأساليب التي تلجأ إليها المعلمة بهدف مساعدة الطالبات على إدراك الترابط بين عناصر الموضوع أو عناصر قسم منه بحيث تتمكن الطالبات من تحقيق الترابط بين العمليات الجديدة المكتسبة وما يتصل بها من مخزون معرفي لديهن.

***** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٠ ـ جـ ـ قدرات الطالبات في ملاحظة التجارب والمشاهدات العلمية التي تجرى داخل الفصل وخارجه ووصفها واستنتاج الحقائق وتدوينها بطريقة علمية منظمة : .... ( ) ( )

٢١ ـ د ـ المعلومات والحقائق المتوافرة لديها لمساعدة الطالبات في حلٍّ مشكلات العالم المتغير حولهن : .... ( ) ( )

٢٢ ـ هـ ـ أسلوبي الاستقراء induction * والاستنتاج deduction لتنظيم تعلم الطالبات للمفاهيم والمبادىء العلمية : .... ( ) ( )

٢٣ ـ و ـ الروايات والمسرحيات والقصص في تدريس المادة العلمية : .... ( ) ( )

٢٤ ـ ز ـ الخبرات التعليمية لتجعل الطالبة عضوًا فعالاً في مجتمعها الإسلامي : ... ( ) ( )

٢٥ ـ حـ ـ الخبرات التعليمية والمعلومات في مادة تخصصها لتنمية ولاء الطالبات لوطنهن : .... ( ) ( )

٢٦ ـ تبرز العلاقات السببية بين ظواهر المادة العلمية في المواد الاجتماعية : .... ( ) ( )

٢٧ ـ تصمم وتنفذ وتقوِّم :

ا ـ الخبرات التعليمية التي تساعد الطالبات على تعلم العمليات العقلية، مثل : الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التنبؤ، القياس، تنظيم البيانات، المقارنة : .... ( ) ( )

٢٨ ـ ب ـ الدروس التي تساعد الطالبات على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية وتقدير العلم والعلماء : .... ( ) ( )

* الاستقراء : يتم عن طريق الانتقال من الجزئيات (الحقائق) إلى الكليات أو العموميات (المفاهيم، والمبادىء، والنظريات).

** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًّا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٩ - تستعين بأفراد البيئة المحلية لمساعدة الطالبات في التعرف على بعض أنواع المهن بالمواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٠ - تقدم المادة العلمية بشكل شفهي واضح وتبعًا لتسلسل منطقي: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣١ - تربط حقائق ومعلومات المادة العلمية:

ا - بصورة تساعد الطالبات على استنباط التصاميم في المواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٢ - ب - بالدين الإسلامي الحنيف: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٣ - تربط المادة العلمية التي تدرسها بغيرها من:

ا - المواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٤ - ب - المواد في المجالات المختلفة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٥ - ترجع الطالبات للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لدراسة ما فيها من توجيهات وأفكار تتعلق بالمادة الدراسية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٦ - تتيح الفرصة للطالبات لتحديد مشكلات علمية واستخدام أسلوب الاستقصاء في التوصل إلى حلول مقبولة لها: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٧ - توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المادة العلمية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٨ - تتيح للطالبات فرص:

ا - استخدام وسائل متنوعة لتوضيح المادة العلمية. مثل: الخرائط، الجداول، الإحصاءات، الرسوم البيانية، الصور التوضيحية وغيرها: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣٩ - ب - استنباط بعض الأجهزة والوسائل التعليمية البسيطة من المواد الخام المتوافرة في البيئة المحلية للاستفادة منها في تعلم بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

* مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٤٠ - جـ - قراءة بعض النصوص في المراجع ومناقشتها ونقدها :	( )	( )		
٤١ - د - رسم بعض الأفكار التوضيحية التي تساعد على فهم المواد الاجتماعية :	( )	( )		
٤٢ - هـ - تطبيق ما تمت دراسته في المدرسة في الحياة العملية :	( )	( )		
٤٣ - و - التعبير عن مشاهداتهن وتجاربهن العملية :	( )	( )		
٤٤ - ز - فهم مجتمعهن عن طريق إكسابهن المعرفة المناسبة لذلك :	( )	( )		
٤٥ - حـ - إدراك المعلومات الحقيقية من مجتمعهن والبحث عنها :	( )	( )		
٤٦ - ط - ممارسة بعض المواقف التعليمية ليتعرفن على مشكلات مجتمعهن :	( )	( )		
٤٧ - ي - ممارسة بعض المواقف التعليمية التي تنمي مهارات تسجيل الملاحظات والملخصات على أوراق وخرائط ورسوم بيانية وجداول وأشرطة :	( )	( )		
٤٨ - توظف الوسائل التعليمية المختلفة لتيسير عملية التعلم بأسلوب علمي سليم :	( )	( )		
٤٩ - تستخدم أساليب الحفز والتعزيز والإثابة :				
ا - التي تشجع على الإسهام في خبرات تعليمية معيَّنة :	( )	( )		
٥٠ - ب - بشكل فعال لتشجيع الطالبات على الإنتاج :	( )	( )		
٥١ - تقدم أنواعًا مختلفة من الإثابات المادية والمعنوية المرغوبة :				
ا - الفورية عند إحداث الطالبات لسلوك مرغوب فيه :	( )	( )		
٥٢ - ب - على فترات متقطعة للطالبات :	( )	( )		
٥٣ - جـ - بأشكال مختلفة للطالبات :	( )	( )		

ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمـة جدًّا
(٤) مهمـــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غـير مهمـة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متــرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٥٤ ـ تعلق بإيجابية على ما تقدمه الطالبات من أنشطة داخل الفصل وخارجه: ...... ( ) ( )

٥٥ ـ تسعى لتوفير رقابة في غرفة الفصل أو خارجه والتي تتطلب ضبطًا للموقف دون إفساد الجو المرغوب فيه: .... ( ) ( )

٥٦ ـ تتعرف على الفروق الفردية بين الطالبات وجوانب التقصير لديهن: .... ( ) ( )

٥٧ ـ تحاول تكليف الطالبات بمهام تتناسب وقدراتهن: .... ( ) ( )

٥٨ ـ تسعى للبحث عن المراجع العلمية الجديدة ذات العلاقة بالمقررات الدراسية لاستزادة المعرفة بها: .... ( ) ( )

٥٩ ـ تظهر:

ا ـ اتجاهات علمية مرغوبًا فيها أمام الطالبات: .... ( ) ( )

٦٠ ـ ب ـ قدرة للقيام بعمليات التقويم الذاتي المستمرة لممارستها التعليمية: .... ( ) ( )

٦١ ـ جـ ـ مهارة في أعمال الإسعافات الأولية كإجراء وقائي للمحافظة على صحة الطالبات وسلامتهن: .... ( ) ( )

٦٢ ـ د ـ مهارة على حفز الطالبات لاكتساب الاتجاهات والممارسات العلمية المرغوبة: .... ( ) ( )

ثالثًا: كفايات التقويم:

الرقم	الكفاية	(ا)	(ب)
١ ـ	تعد الاختبارات:		

* ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١ - الصفية الخاصة بتقويم مستويات أداء الطالبات بما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة : .... ( ) ( )

٢ - ب - الخاصة بقياس الاتجاهات وتطبيقها وتحليل نتائجها بهدف تحديد اتجاهات الطالبات نحو المقرر الدراسي وطرق التدريس : .... ( ) ( )

٣ - جـ - التشجيعية المعيارية وتطبيقها بهدف تحديد المهارات والمعلومات التي تمتلكها كـل طـالبـة : .... ( ) ( )

٤ - تستخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة لـ :

ا - قياس وتقويم الحقائق والمهارات العلمية داخل غرفة الفصل وخارجه : .... ( ) ( )

٥ - ب - تحديد نواحي الضعف في طرق التدريس في ضوء مشكلات تعلم الطالبات : .... ( ) ( )

٦ - جـ - تشخيص تحصيل الطالبات في موضوع دراسي معين أو حول أداء مهارة معينة : .... ( ) ( )

٧ - د - تقرير المستوى الذي يجب أن يبلغه أداء كل طالبة : .... ( ) ( )

٨ - هـ - تقرير مستوى أداء كل طالبة بالنسبة إلى المستوى الذي تستطيع بلوغه : .... ( ) ( )

٩ - تزود الطالبات بـ :

ا - معايير علمية ثابتة تتيح لهن فرص ممارسة التقويم الذاتي لمعارفهن ومهاراتهن العلمية المكتسبة : .... ( ) ( )

١٠ - ب - الأنشطة العلاجية التي تتناسب وحاجاتهن الفعلية فيما يتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهونها : .... ( ) ( )

* ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

رابعًا: كفايات العلاقات الإنسانية:

الرقم	الكفاية	(أ)	(ب)
١	تسعى إلى:		
	ا - إقامة علاقات حسنة مع الطالبات:	( )	( )
٢	ب - عقد حلقات نقاش زمري بشكل يتيح للطالبات المشاركة بفعالية في المناقشات:	( )	( )
٣	جـ - تهذيب الفرد أو الزمرة عند اللزوم بشكل عادل وفعّال:	( )	( )
٤	د - إيجاد جو يحفز الطالبات على العمل:	( )	( )
٥	هـ - مناداة كل طالبة باسمها:	( )	( )
٦	و - معاملة الطالبات برفق وحنو:	( )	( )
٧	ز - التحدث مع كل طالبة في الفصل الدراسي على انفراد:	( )	( )
٨	حـ - توزيع اهتماماتها على جميع الطالبات في الفصل دون استثناء	( )	( )
٩	ط - مشاركة الطالبات أفراحهن وأحزانهن:	( )	( )
١٠	ي - توجيه اهتمام الطالبات إلى السلوك القدوة الذي يبدر منها خلال قيامها بعملية التعلم:	( )	( )
١١	ك - فهم مشكلات الطالبات والمساعدة في حلّها:	( )	( )
١٢	ل - تحديد المهمات التي ترغب أن تقوم بها الطالبات للحصول على الإثابة المقررة:	( )	( )

* ا - مدى أهمية الكفايات بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٣ - تنظم العمل الفردي والزمري في إطار المنهج الدراسي بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بينهن : .... ( ) ( )

١٤ - تنظم وتوجه التفاعل بينها وبين الطالبات وبين الطالبات أنفسهن : .... ( ) ( )

١٥ - تتقـــن :

ا - مهارات استخدام وتوظيف المفاهيم والمصطلحات العلمية في التواصل مع الطالبات والتفاعل مع أقوالهن وأعمالهن : .... ( ) ( )

١٦ - ب - تفسير تعليقات الطالبات وأعمالهن بحيث تؤدي إلى تعديل المواقف التعليمية حسبما تدعو الحاجة : .... ( ) ( )

١٧ - تساعد في :

ا - تشخيص أسباب وعوامل السلوك المضطرب للطالبات : .... ( ) ( )

١٨ - ب - تحليل السلوك المضطرب لدى بعض الطالبات والتعامل معهن : .... ( ) ( )

١٩ - تستخدم أساليب ومبادىء تعديل السلوك بشكل إيجابي أثناء التفاعل مع الطالبات داخل الفصل : .... ( ) ( )

٢٠ - تتيح للطالبات فرص :

ا - الإدلاء بآرائهن حول الحصة الدراسية : .... ( ) ( )

٢١ - ب - ممارسة هواياتهن المفضلة : .... ( ) ( )

٢٢ - جـ - القيام بالأنشطة الصفية : .... ( ) ( )

٢٣ - د - التعليم بطريقة مرحة : .... ( ) ( )

٢٤ - تعلق بإيجابية على :

ا - إجابات الطالبات وردود أفعالهن : .... ( ) ( )

٢٥ - ب - ما تقدمه الطالبات من أنشطة داخل الفصل الدراسي وخارجه : .... ( ) ( )

٢٦ - تفهم وظائف كل من :

ا - الهيئة الإدارية : .... ( ) ( )

٢٧ ـ ب ـ الهيئة التدريسية: .... ( ) ( )

٢٨ ـ جـ ـ اللجان التربوية: .... ( ) ( )

٢٩ ـ د ـ مجالس الأمهات: .... ( ) ( )

٣٠ ـ هـ ـ تنظيمات المجتمع المحلي: .... ( ) ( )

٣١ ـ تعمل:

ا ـ بفعالية مع أعضاء هيئة التدريس لرفع مستوى التعليم في المدرسة: .... ( ) ( )

٣٢ ـ ب ـ كعضوة فاعلة بين هيئات التخطيط والتقويم المدرسية: .... ( ) ( )

٣٣ ـ جـ ـ على اختيار الأساليب والوسائل الملائمة لإطلاع الإدارة باستمرار على الحاجات والنجاحات الصفية: .... ( ) ( )

٣٤ ـ د ـ على إطلاع الأمهات باستمرار على مدى تقدم بناتهن: .... ( ) ( )

٣٥ ـ هـ ـ على إعلام الآباء والأمهات بالنشاطات التعليمية القائمة وتحديد الكيفية التي يستطيعون من خلالها مساعدة بناتهن للمشاركة في هذه النشاطات: .... ( ) ( )

٣٦ ـ تسعى إلى:

ا ـ إقامة علاقات طيبة مع أفراد المجتمع المحلي: .... ( ) ( )

٣٧ ـ ب ـ استغلال علاقاتها الطيبة مع أفراد المجتمع المحلي لصالح تربية الطالبات وأفراد المجتمع بشكل عام: .... ( ) ( )

شاكرين لك حسن التعاون،،

الباحثان

* ا ـ مدى أهمية الكفايات بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

ملحق رقم ٢

بطاقة ملاحظة المعلمة / المتدربة

المعلمة :	المدرسة : . . . .
المنطقة التعليمية :	سنوات الخبرة : . . . .
المؤهل العلمي :	تاريخ الحصول عليه : / /
المواد والصفوف التي تقوم بتعليمها :	
اسم الفاحصة :	التاريخ : / /

الرقم	الكفايــــــــــــــة	مستوى الأداء* ٥	٤	٣	٢	١
١ ـ	تحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية :					
٢ ـ	ا ـ في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة في هذه المرحلة : . .	٥	٤	٣	٢	١
٣ ـ	ب ـ بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة الطالبات في تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديدها :	٥	٤	٣	٢	١
٤ ـ	جـ ـ التي تخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية :	٥	٤	٣	٢	١
	د ـ بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من الطالبات بعد انتهاء الدرس :	٥	٤	٣	٢	١

. . . وهكذا حتى نهاية فقرات القائمة.

* تعني الأرقام : (٥) ممتاز (٤) جيِّد (٣) مقبول (٢) ضعيف (١) ضعيف جدًا.

المراجع

[١] Rutherford, W. *An Analysis of Teacher Effectiveness. Reading Methods and Teacher Improvement.* 1971.

[٢] Davis, I. K. *Competency Based Learning.* New York: Mc Graw Hill, 1978.

[٣] أبـو السميد، سهيلة. «التعلم الفعـال والأدوار المتغـيرة للمعلم.» *رسـالـة المعلم*، م٢٧، ع١ (١٩٨٦م)، ص ص٥١ - ٥٥.

[٤] عبـاس، أحمـد محمـد. «بـرنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢م.

[٥] Johnson, et al. *Identifying and Verifying Generic Teacher Competencies.* Athens, GA: Georgia College of Education, University of Georgia, 1978.

[٦] Mc Donald. "The Rationale of Competency Based Programs." In *Exploring Competency Based Instruction,* edited by Robert Houston. Berkeley, CA: McCutchon, 1974.

[٧] Pohan, E. et al. *Teaching Learning System for Business Education.* New York: Mc Graw Hill, 1975.

[٨] مرعي، توفيق. *الكفايات التعليمية في ضوء النظم.* عمّان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٩] Prateep, M. "A Strategy for Generating Competencies in A Competency-Based Teacher Education Program." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Texas at Austin, 1980.

[١٠] Cooper, J. M. et al. "Specifying Teacher Competencies." *Journal of Education,* 24 (Spring 1973).

[١١] Onyike, Innocent I. "Competencies Desirable for Secondary School Science Teachers in Nigeria with Implications for Teacher Education." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Columbia, 1977.

[١٢] قسيس، جورج. *عرض تحليلي لتوليفة تدريبية توظف التعليم المصغر في تنمية مهارات المعلم في استخدام الأسئلة في التعليم الصفي.* عمان: معهد التربية الأونروا/ اليونسكو، ١٩٧٩م.

[١٣] Al-Khateeb, A. "The Development of Guidelines for the Teachers Education Program in Jordan." Unpublished Ph. D. Dissertation, Illinois State University, 1977.

[١٤] Collette, A. T., and B. L. Chiapette. "Identification of Science Teacher Competencies for Implementing ISLES Minicourses Instruction." *Science Education,* 64, No. 2 (1980).

[١٥] موسى، محمـد حمود. «بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.» رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

[١٦] Gross, E. R., and L. L. Dynneson. "Regenerating the Social Studies from Old Directions Social Education Official." *Journal of National Council for the Social Studies,* 44, No. 5 (May 1980).

[١٧] الصباغ، مياز خليل. «تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبته من كفايات تدريسية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: كلية التربية للبنات، ١٩٨٦م.

[١٨] المطلس، عبده محمد. «تقويم مقررات طرق تدريس التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء الكفايات الأدائية الواجب توافرها لدى معلم التاريخ.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

[١٩] Risma-Courdura, M. B. "The Development of Inservice Modules for Science Teachers Based on Specific Competencies Needed for Effective Science Teaching." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Cincinnati, 1980.

[٢٠] السامرائي، مهدي صالح. *تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

[٢١] ملكاوي، فتحي. «أنماط وأساليب تدريب المعلمين ودور مدربي المعلمين في ذلك.» *رسالة المعلم*، م٢٨، ع١ (١٩٨٧م)، ص ص ١٧ - ٤١.

[٢٢] Ebel, R. L. *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

A Proposed Program for Training Social Science Teachers in High Schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Sami Mohammed Milhem* and Mayyaz Khalil al-Sabbagh**

**Assistant Professor of Mental Health, and **Assistant Professor of Curriculum and Instruction and Departmental Head, College of Education for Women, Arts Section, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

Abstract. The problem of this research can be outlined as follows: Designing a program for training social science teachers in high schools in the Kingdom of Saudi Arabia (K.S.A.). This research will study some important and fundamental elements in the educational system in K.S.A. It focusses on how to improve the competency of social science teachers in high schools in order to improve the process of effective teaching. This study is confined to teaching competencies which are needed for an effective social science teaching in high schools in K.S.A. It does not include other professional or academic (subject matter) competences.

This study is divided in two parts including the derivation of the bases and procedures used in competency derivation in general, and, in particular, the frame of reference for the derivation of the competencies used for this research. It was derived from the following three major sources: (a) objectives of social teaching in high schools, (b) specifications of effective social sciences' teaching in high schools; (c) management and teaching duties of social science teachers in high school. Discussion of teaching strategies used in competency-based teacher education program.

This research offered a pattern for a training program aiming at developing the competencies of social science teachers in evaluating student learning of social sciences, and providing the opportunity for social science teachers in high schools in K.S.A. to study the organization of units which were constructed in this research and to apply this research's findings in revising the programs of teaching social sciences at the girls colleges in K.S.A.

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (2), pp. 401-668 (A.H. 1411/1991).

Contents

Arabic Section

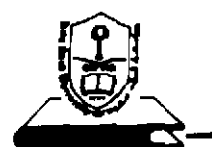

KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (2), pp. 401-668 Ar., Riyadh (A.H. 1411/1991).

Journal of
King Saud University
Volume 3

Educational Sciences (2)

A.H. 1411
(1991)



University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per Issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.